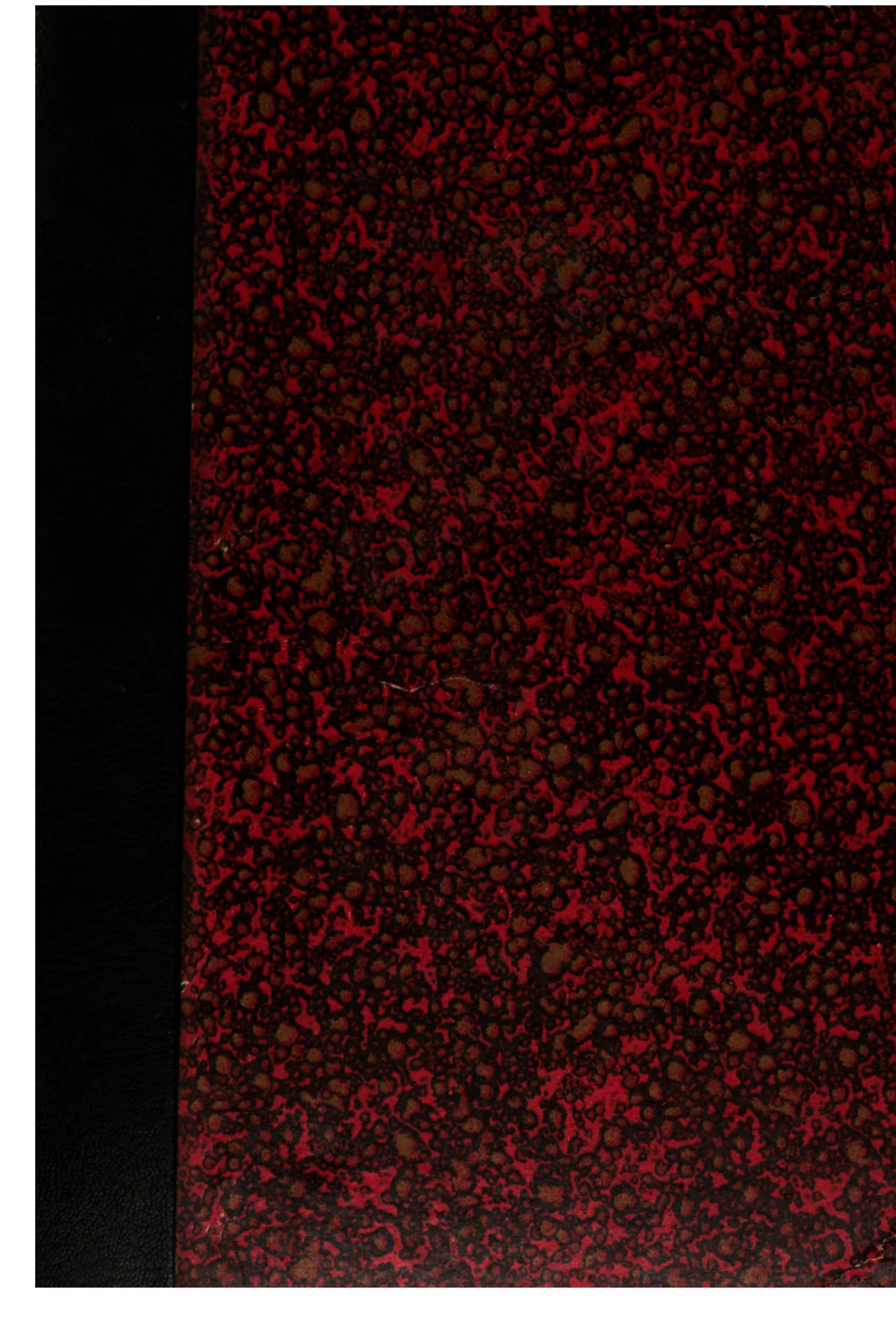
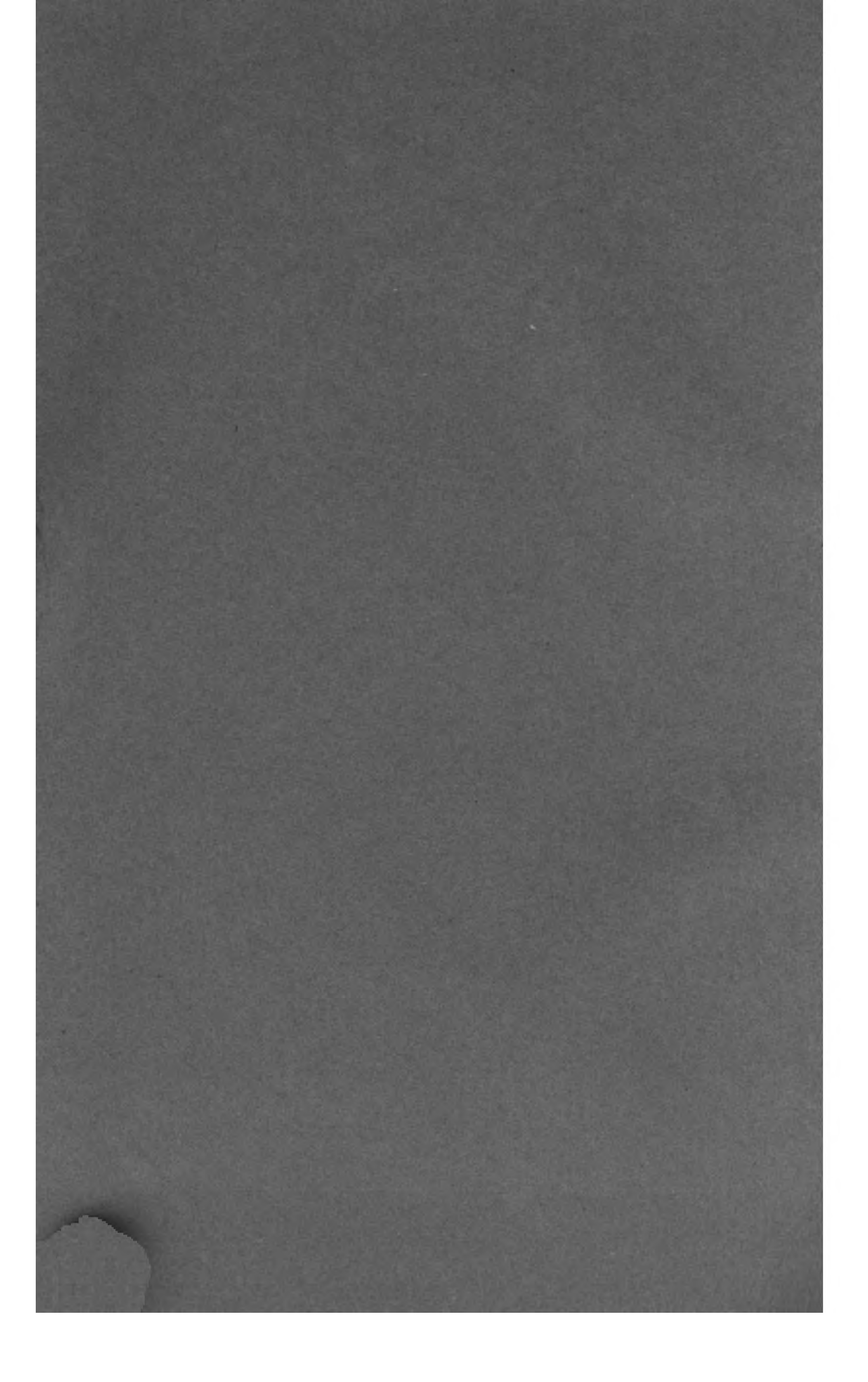


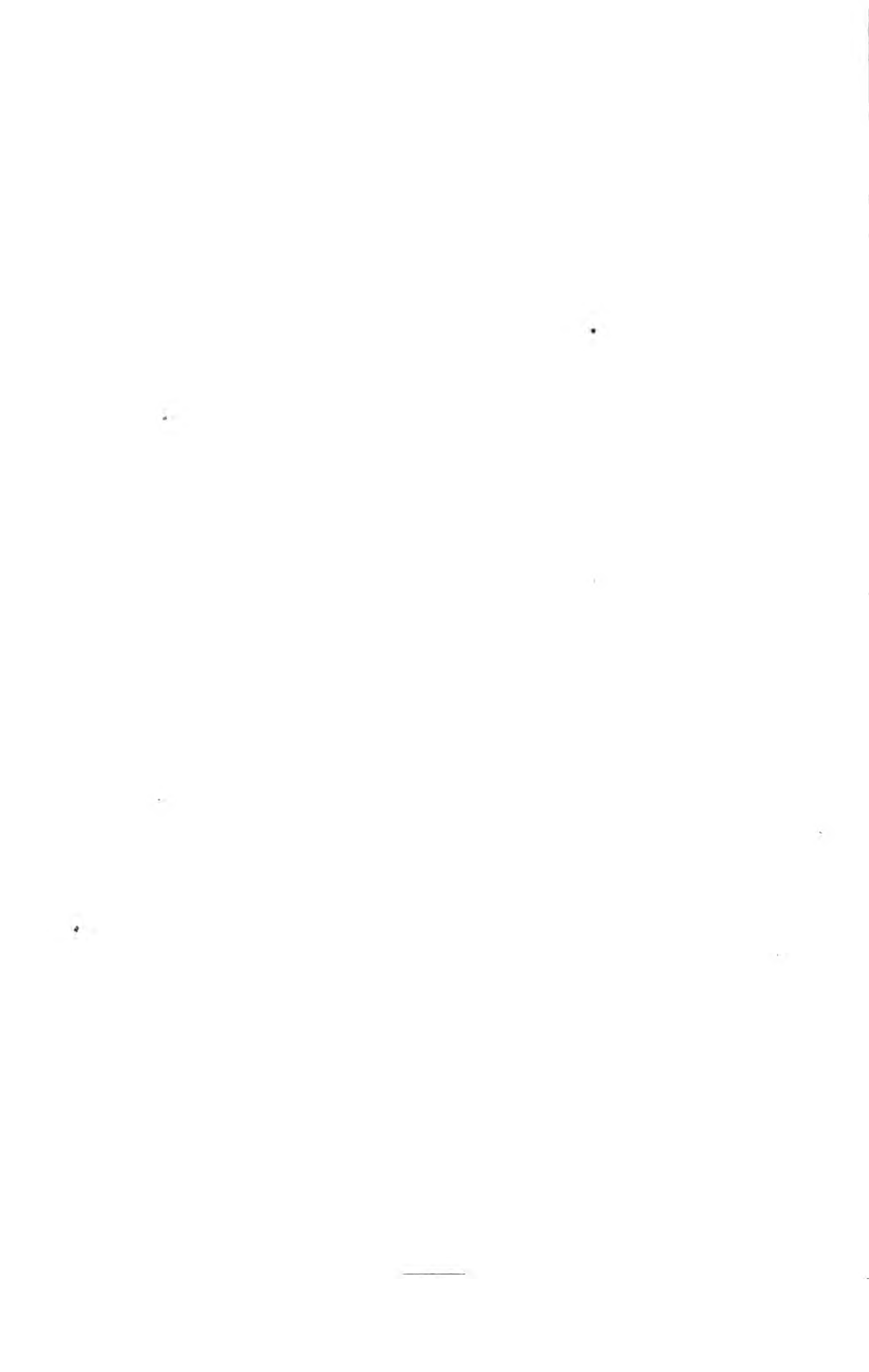






Zeitschrift für Kinderforschung.

XXI.



Zeitschrift für Kinderforschung

mit besonderer Berücksichtigung

der pädagogischen Pathologie

Im Verein mit

Dr. G. Anton
Geh. Med.-Rat u. Prof.
an der Univ. Halle

Dr. E. Martinak
o. ö. Prof. d. Philosophie
u. Pädag. a. d. Univ. Graz

Chr. Ufer
Rektor d. Süd-Mädchen-
Mittelschule i. Elberfeld

Karl Wilker
Dr. phil.
in Jena i. Thür.

herausgegeben von

J. Trüper
Direktor des Erziehungsheims und Jugendsanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena

Einundzwanzigster Jahrgang



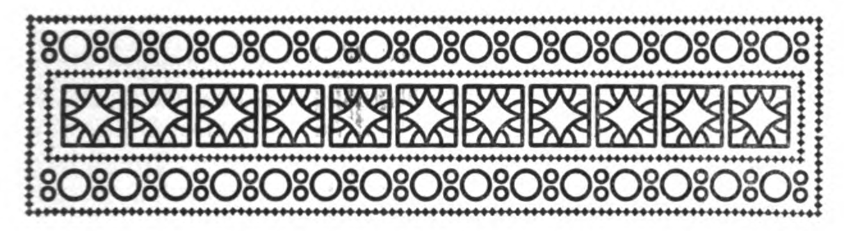
Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1916

Inhalt.

C. Zeitschriftenschau:

D. Literatur:





A. Abhandlungen.

1. Der Weltkrieg und die Erziehungs- und Schulreform der Gegenwart.

Nochmals ein paar ernste Fragen in großer Zeit.[1])

Vom Herausgeber.

Die Punkte, auf die wir in Heft 3 vorigen Jahres nach der Kriegserklärung hingewiesen haben, bilden leider noch immer ein schwerwiegendes Programm für alle Reformbestrebungen auf erzieherischem Gebiete mit Einschluß des schulischen.

Die meisten Betrachtungen dagegen, welche über »Schule und Krieg«, über »Schulreform«, »Zukunftsschule«, »Schule und Leben« usw. in vielen pädagogischen Blättern, in allerlei alten und neuen Vereinigungen, wie in der Tagespresse — ich will nur an den »Tag« erinnern — angestellt werden, haben für die Zukunft unseres Volkes eine geringe Bedeutung gegenüber den Fragen nach der Erhaltung der sittlichen und der damit im Zusammenhang stehenden geistigen, ja auch körperlichen und wirtschaftlichen Gesundheit unseres Volkes. Auch sind die meisten, vielen Schulmännern erst im Schützengraben offenbarten, Schul- und Erziehungsziele in der Hauptsache solche, für die wir bereits länger als drei Jahrzehnte unter Mißachtung der Machthabenden kämpfen. Man lese doch jetzt im Kriege einmal mit Aufmerksamkeit Pestalozzis »Lienhard und Gertrud«, die Schriften von Wichern, Zillers Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht (1865, 2. Aufl. 1884), Dörpfelds »Freie Schulgemeinde« (1863), »Die Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung« (1869), »Die Leidensgeschichte der Volks-

[1]) Vergl. Jahrgang XX: Heft 3, S. 97—100; Heft 5/6, S. 241—243; Heft 7/8, S. 364—369; Heft 9, S. 418—423; Heft 11/12, S. 558.

schule« (1882), »Grundlinien zur Theorie eines Lehrplans« (1872), »Wider den didaktischen Materialismus« (1878) — alle neu erschienen in Dörpfelds gesammelten Schriften (XII Bände, Gütersloh, Bertelsmann) —, Barth, »Reform der Gesellschaft,« die Schriften von Diesterweg wie die von Rein und seinen Schülern zur Schulreform — alles Quellen, aus denen der erzieherische Geist dieser Zeitschrift entsprungen. Auch ich selbst wüßte nicht, welche Anschauungen und Forderungen für Schule und Gesellschaft, die ich seit drei Jahrzehnten vertrete, der Krieg bei mir wesentlich verändert hätte, so sehr er sie auch vertieft und mir ihre nationale Bedeutung aufs nationale Gewissen gebunden hat. Ich verweise dabei auf »Die Schule und die sozialen Fragen unserer Zeit« (Gütersloh 1891), »Schule und Gesellschaft« (Jahrb. d. V. f. wiss. Pädagogik 1890), »Die Elternrechte an der öffentlichen Erziehung« (1889, 2. Auflage 1893), Friedrich Wilhelm Dörpfelds Soziale Erziehung (1901), Zur Frage der ethischen Hygiene (1904), »Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter« (Gütersloh 1893), Die Anfänge abnormer Erscheinungen im kindlichen Seelenleben (1902), »Das Erziehungsheim Sophienhöhe« (14. Aufl. 1915) u. a. m. Auch das, was ich in den 21 Jahrgängen dieser Zeitschrift, insbesondere in den Artikeln »Zeitfragen«, und in den »Beiträgen« (Heft 5, 8, 20, 45, 80, 84) gesagt habe, hat mir der Krieg als richtige nationale Zielsetzung bestätigt. Bei meiner Betrachtung der in der Überschrift gestellten Frage kann ich darum nur zunächst wesentliches von schon Gesagtem wiederholen. Aber die Wiederholung ist bis zur Erfüllung dringend notwendig.

Das gilt vor allem von den Vorbedingungen einer nationalen Erziehung und Bildung.

I.

Zu diesen Vorbedingungen gehört zunächst der Schutz der Jugend und ihrer Eltern als Erzeuger und Erzieher gegen die Schädigungen durch alkoholische Getränke und durch die Art ihres Vertriebes.

Daß wir seit langen Jahren weit mehr für diese schadenbringenden Getränke und die Trinkunsitten verausgabt haben wie für Heer und Flotte zusammen und diese uns an Menschenmaterial alljährlich mehr Verluste bringen als wir in der größten Land- und Seeschlacht dieses Krieges opfern mußten, ist von Sachverständigen wiederholt dargetan worden. Jedoch die Machthabenden in Gemeinden, Bezirken und Staaten waren von Vorurteilen nicht zu reinigen und sind vor allem in den unteren Verwaltungsbehörden und -vertretungen allzusehr beeinflußt, wenn nicht geradezu bestimmt, von denjenigen,

die aus dem Unheil der einzelnen Menschen wie des ganzen Volkes, aus der Entwertung des jugendlichen Nachwuchses, sogar ihren Profit ziehen — um das Fremdwort zu gebrauchen, weil ein deutsches Wort erfreulicherweise noch nicht erfunden ist, um den unsauberen Geist dieses Wirtschaftslebens treffend zu bezeichnen. Doch ich will hier eine Erklärung von 133 Sachverständigen, wozu ich damals ungewollt den Anlaß gab, noch einmal zum Abdruck bringen, die zwar schon 16 Jahre alt ist, aber an ihrer Bedeutung leider nicht verloren, sondern weit mehr gewonnen hat. Denn diese Frage ist heute um so bedeutungsvoller, als wir durch den Krieg nach Millionen zählende Männer bester Güte für die Ergänzung wie Versorgung des Nachwuchses verlieren, während die durch eigenen und der Väter Alkoholismus und Syphilis Degenerierten nicht an die Front kommen, sondern uns erhalten bleiben zur Fortpflanzung. Die Erklärung erschien zuerst im Jahre 1899 in der »Internationalen Monatsschrift zur Erforschung des Alkoholismus und Bekämpfung der Trinksitten« (Heft 2, S. 33) und lautet:

»Es ist wissenschaftlich erhärtete Tatsache, daß die alkoholischen Getränke mehr als irgend ein anderer von den unser Volksleben schädigenden Faktoren die leibliche und geistige Kraft unserer Rasse untergraben, sie mit erblichen Leiden imprägnieren und zur Entartung führen.[1]) Mehr als die Hälfte der Insassen unserer Strafanstalten sind durch den Alkohol auf den Weg des Verbrechens geführt worden; etwa ein Viertel der männlichen Insassen unserer Irrenhäuser verdanken dem Alkohol ihr trauriges Schicksal; Familienelend, Verarmung und Verrohung ist in ungezählten Tausenden von Fällen die Folge dieses Volksgiftes. Bei einem Zehntel aller Todesfälle erwachsener Männer läßt sich der Alkohol als Todesursache nachweisen, 1300 Menschen verlieren allein durch Unfälle infolge von Trunkenheit in Deutschland jährlich ihr Leben. 1600 werden jährlich durch den Alkohol zum Selbstmord geführt und etwa 30000 erkranken jährlich an Säuferwahnsinn und anderen Geisteskrankheiten.

Diese grauenvolle Summe von Elend bedeutet für unser Volk zugleich eine ganz enorme wirtschaftliche Belastung. Die direkten Ausgaben für alkoholische Getränke betragen zurzeit in Deutschland etwa $2^1/_2$ Milliarden Mark[2]), das ist zirka 50 Mark auf den Kopf der Bevölkerung im Jahre[3]). Diese Summe übertrifft die Kosten von Heer und Flotte zusammengenommen ungefähr um das Dreifache. Dazu kommen die gleichfalls enormen indirekten Ausgaben, die durch die erwähnten Alkoholschädigungen bedingt sind.

Der Verbrauch an alkoholischen Getränken ist in diesem[4]) Jahrhundert infolge der technischen Erfindungen und des erhöhten Wohlstandes in ungeahnter Weise

[1]) Vergl. auch: Fiebig, Dr. med., Rachitis als eine auf Alkoholisation und Produktionserschöpfung beruhende Entwicklungsanomalie der Bindesubstanzen. (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Heft 28.) — Oort, Dr. A. H., Über den Einfluß des Alkoholgenusses der Eltern und Ahnen auf die Kinder. (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Heft 57.) Tr.

[2]) In den Jahren vor Kriegsbeginn gegen 4 Milliarden Mark.

[3]) Vor Kriegsbeginn 56 Mark. — [4]) d. h. im 19.

angewachsen und ist in fortwährendem weiteren Steigen. — Eine Anpassung der menschlichen Rasse an den Alkoholgenuß findet erwiesenermaßen nicht statt, weil der Alkohol direkt schädigend auf die Fortpflanzungskeime wirkt.

Es erhellt hieraus, daß es für diejenigen unter uns, die irgend welches Interesse für das Wohl des Volkes haben, eine der bedeutsamsten Pflichten ist, dieser ungeheuren Gefahr so schnell und so wirksam wie möglich entgegenzutreten.

Es ist erwiesen, daß auch der wirklich mäßige Genuß geistiger Getränke, wie er übrigens bei deutschen Männern wohl die Ausnahme bildet, mindestens keinerlei Nutzen irgend welcher Art mit sich bringt. Alle die noch vielfach herrschenden Ansichten von der stärkenden, erwärmenden oder geistig anregenden Wirkung kleiner Alkoholmengen sind durch die wissenschaftliche Forschung als Irrtümer erwiesen. Die ‚landesübliche Mäßigkeit' wirkt in erheblichem Maße prädisponierend für Krankheiten und lebenverkürzend. — Dem mäßigen Genuß der alkoholischen Getränke haftet der Fluch an, daß er für einen außerordentlich großen Teil unserer Volksgenossen einen Fallstrick bedeutet, daß er die Überleitung und Verführung zu dem von vornherein nicht erstrebten, ja verabscheuten unmäßigen Genuß bildet. Diese Tatsache ist eine naturnotwendige, da sie in der Wirkungsart des Alkoholgiftes und in der menschlichen Nervenbeschaffenheit begründet liegt. Wollte man nun auch optimistisch genug sein, anzunehmen, daß die letztere sich in absehbarer Zeit trotz der fortwährend in entgegengesetztem Sinne wirkenden Alkoholüberflutung wesentlich ändern und verbessern ließe, so bliebe doch der andere Faktor, die perfide Wirkungsart des Alkoholgiftes, unverändert. Somit ist die Sitte des mäßigen Genießens alkoholischer Getränke die eigentliche Ursache zur Trunksucht. Die Hoffnung, durch Ermahnung zur ‚Mäßigkeit' dem Alkoholelend auch nur irgendwie erheblichen Abbruch tun zu können, ist daher als utopisch zu bezeichnen. Diese Auffassung wird durch die Geschichte bestätigt; solange es geistige Getränke gibt, ist die Mäßigkeit gepriesen und vor der Unmäßigkeit gewarnt worden; mit welchem Erfolge, das zeigt ein Blick in das heutige Leben. Die Mäßigkeitsbestrebungen haben noch nie und nirgends die Alkoholflut eingedämmt. Dagegen sind die Erfolge der Enthaltsamkeitsbewegung schon jetzt in verschiedenen Kulturländern glänzende. Ihre Anhänger zählen in Amerika über 10 Millionen, in Europa gegen 7 Millionen; seit kurzem ist auch in Deutschland ein rasches Wachsen der Bewegung zu verzeichnen. Diese Bewegung ist eine notwendige, und da sie sowohl von den materiellen Interessen, wie von den idealen Kräften der Menschheit getragen wird, so ist ihr Sieg fest verbürgt.«

Diese Erklärung war ursprünglich unterzeichnet von Dr. med. M. v. Pettenkofer, Professor in München (†); Dr. med. G. v. Bunge, Professor in Basel; Dr. med. Aug. Forel, ehem. Professor in Zürich; Dr. med. Alb. Mahaim, Professor in Lausanne; Dr. med. W. v. Speyr, Professor, Direktor der Irrenanstalt Waldau (jetzt Professor in Bern); Dr. med. A. Delbrück, Direktor der Irrenanstalt in Bremen; Dr. med. A. Fick, Professor in Würzburg (†); Dr. med. P. J. Möbius in Leipzig (†). Diesen sieben Hochschullehrern haben sich noch angeschlossen: von Dozenten der Medizin 108, von Dozenten der Philosophie (im engeren Sinne) 17.

Mit welchen raffinierten Mitteln nun aber diejenigen arbeiten, die mit der Verkommenheit und dem Unglück der Volksgenossen ihr

Geschäft machen, davon ein Beispiel, das ich jüngst erlebte, und das uns lehrt, warum wir nicht vorwärts können mit den volkserhaltenden Bestrebungen.

In einer mir sonst nahestehenden Tageszeitung erschien ein Artikel mit der harmlosen Überschrift: »Genußmittel und Geschmacksstoffe im Kriege«, der Anlaß zu folgendem Briefwechsel gab. Ich schrieb am 5. Oktober d. J.:

»In dem Artikel in der gestrigen Zeitung: ‚Genußmittel und Geschmacksstoffe im Kriege‘ wird behauptet: ‚Kein geringerer als von Pettenkofer hat den Genußmitteln hohes Lob gesungen‘ usw.; unter diesen Genußmitteln werden auch Bier und Wein genannt. Ich will den Wert oder Unwert dieser Genußmittel dahingestellt sein lassen. Es wird Ihnen aber noch wohl in Erinnerung sein, daß seinerzeit gerade Pettenkofer, dem sich ca. 130 Sachverständige anschlossen, eine direkt entgegengesetzte, sehr scharfe Erklärung gegen die Bestrebungen des hiesigen Bezirksausschusses in Hinblick auf die Vermehrung des Konsums dieser Genußmittel gerichtet hat, eine Erklärung, deren Bedeutung leider erst der Krieg vielen hat begreiflich gemacht, vielen aber leider auch noch heute nicht. Haben Sie darum die Güte, den Verfasser des Artikels zu fragen, **wo** von Pettenkofer dieses Lob gesungen hat. Da es mit jener Erklärung in direktem Widerspruche steht, dürfte eine Aufklärung doch im Interesse des hervorragenden Hygienikers an sich sehr erwünscht sein.«

Ich erhielt keine Antwort und schrieb wieder am 21. Oktober:

»Auf meine Nachfrage, von Pettenkofer betreffend, bin ich leider bis heute ohne Antwort geblieben. Ich nehme an, daß die Beantwortung übersehen ist und keine Absicht darin liegt, was in einer so ernsten Angelegenheit für mich eine Kränkung bedeuten würde.«

Darauf erhielt ich sofort folgende Antwort:

»Die Notiz, in der Pettenkofers Name genannt war, entstammte einer Korrespondenz. Nach Ihrer Anfrage habe ich nach dem Manuskript suchen lassen, es war aber nicht mehr vorhanden und ich kann beim besten Willen nicht mehr sagen, woher es kam. In dieser Zeit, da man doppelte Arbeit mit unzureichenden und ungeschulten Hülfskräften zu bewältigen hat, ist es garnicht zu vermeiden, daß einmal eine Notiz mit unterläuft, die bei einer Prüfung auf Herz und Nieren nicht standhält. Nur das glaube ich sagen zu können: daß eine absichtliche Verdrehung wohl nicht vorliegt, sondern eher ein Mißverständnis oder Irrtum. Denn ich pflege Einsendungen stets in erster Linie darauf anzusehen, ob sie von Interessenten ausgehen und eine bestimmte Tendenz vertreten. Genaueres kann ich zu meinem Bedauern nicht mehr sagen.«

Ich habe darauf erwidert:

»Für Ihre Antwort vom 21. Oktober besten Dank. Wenn eine mir nicht genannte ‚Korrespondenz‘ den Artikel bei Ihnen eingeschmuggelt hat und dabei mit von Pettenkofers Namen alkoholistischen Unfug getrieben hat, so sind Sie eben arg damit hineingefallen, und immer wieder tritt uns in der Tagespresse die Unlauterkeit dieser Art Korrespondenz entgegen. .... Es gehört doch ein Anglo-Italienermut dazu, einer so hervorragenden Autorität wie von Pettenkofer das direkte Gegenteil in den Mund zu legen.«

Ob es möglich sein wird, auch solche Aufsätze gegen Dirnentum und Alkoholmißbrauch einzuschmuggeln, lasse ich dahingestellt. Auf alle Fälle werden durch Artikel dieser Art aber Anzeigen wie die folgende wirksam unterstützt:

»Feldpostpakete, 500 Gramm und 250 Gramm mit Kognak, Rum, Punsch, Steinhäger, ächtem Aromatik, Rotwein, Arrak usw. empfiehlt als geeigneteste Sendung ins Feld .... Bestellungen von Vereinen werden rechtzeitig erbeten. Geeignete Versand-Kartons für Weihnachtspakete vorrätig.«

und:

»Alle Landsturmmänner geben sich heute Freitag abend im Konzerthaus .... zur letzten frohen Stunde ein Stelldichein. Ein würdiges Programm! Anfang 6 Uhr. Zu ein paar erbaulichen Stunden ladet freundlichst ein.«

Die Armee hat in Frankreich alle alkoholischen Getränke beschlagnahmt. Unter der Mißdeutung und dem Mißbrauch eines verständlichen Wunsches des deutschen Kronprinzen und — als dieser Humbug verboten wurde — unter Mißbrauch des Namens von Pettenkofer dürfen aber in zahllosen Paketen von je 500 g die konzentriertesten Getränke jedem Soldaten ins Feld geschickt werden. Und die alten Landsturmmänner dürfen ungetadelt vor ihrem Abschiede auf vielleicht Nimmerwiedersehn von Weib und Kind fortgelockt werden bis nachts 1 Uhr in den Tingeltangel, wo saftige Lieder und Bier und Wein sie berauschen »zur letzten frohen Stunde«, die zu einem paar, oder genau besehen zu sieben, »erbaulichen« werden können, im November 1915! Für Familienväter, die ins Feld ziehen müssen, ein »würdiger«, »froher« Abschied!

Dagegen darf nach acht Uhr abends der Bäcker kein Brot mehr verkaufen, und erst recht wird er bestraft, wenn er es am Sonntage tut, wo jene »erbaulichen« Stunden erst recht nicht verkürzt werden. Und ein Landgasthauswirt wurde bestraft, weil er einem Gaste von seinem überflüssigen Brote ein Butterbrot ohne Brotmarke verabreichte, obgleich jene Getränke, die für jeden Gast verkaufsfrei waren, mehr Brotkorn vernichteten, als zu einer Schnitte Brot nötig ist.

Auf solche Widersinnigkeiten stößt man aber nicht bloß hier, sondern überall, bald mehr bald weniger, je nachdem die Einsicht und der Wille im Staats- und Kommunalregiment beschaffen ist.

Mehr Verständnis herrscht erfreulicherweise in der Arbeiterpresse für diese so sehr ernste Volkserziehungsfrage.

Auch dafür ein Beispiel:

Die »Süddeutsche Arbeiterzeitung« schreibt:

»Alkohol im Krieg. Was viele Friedensjahre nicht erreichten, das hat der Krieg mit einem Schlag erreicht: ein Alkoholverbot in fast allen kriegführenden Staaten. Das Wort des deutschen Kaisers: »Diejenige Nation gewinnt, die am

wenigsten Alkohol genießt,« wenn es auch nicht buchstäblich in Erfüllung geht (das deutsche Volksheer ist eben auch einem enthaltsamen englischen Söldnerheer überlegen), ist doch der Ausdruck eines Wettkampfes um die größte Nüchternheit geworden, in dem selbst Rußland trotz Monopols und Frankreich trotz seines stark vorgeschrittenen Alkoholismus nicht zurückbleiben wollten. Völlige Alkoholfreiheit hat auch England keineswegs, am ehesten noch bei der Marine, aber für ganz alkoholfreie Haltung ist schon das Menschenmaterial des englischen Söldnerheeres nicht hochstehend genug. Die deutsche Manneszucht gleicht vieles an der noch ungenügend vorhandenen Überzeugung aus. Die glänzende Mobilmachung ist ein schlagender Beweis dafür. Am weitesten in der Alkoholbekämpfung sind naturgemäß diejenigen Staaten mit der entwickeltsten Enthaltsamkeit gegangen.

Norwegen (1 organisierter Abstinent auf 8 Einwohner) hat ein völliges Staatsverbot auch für Bier erlassen. Es wird sogar berichtet, daß die Brauereien schon vor Erlaß des Verbotes ihre Gerste freiwillig zur Verfügung stellten.

In Schweden (1 : 11) hat der Minister allen Behörden Verbotsmaßnahmen empfohlen, so daß auch hier die Praxis von einem völligen Alkoholverbot wohl nicht sehr weit entfernt ist. Der sozialdemokratische Parteitag verpflichtete seine Arbeiter zur völligen Enthaltsamkeit.

Die Schweiz (1 : 35) hat — auf Verlangen des Bauernsekretariats — die Herstellung von Branntwein völlig verboten und die Abgabe von Monopolbranntwein eingestellt.

In England (1 : 57) hat der Minister des Inneren ein Gesetz vorgelegt, das den Ortsbehörden die Schließung der Wirtschaften erlaubt. Verabreichung alkoholischer Getränke an die Truppen wurde verboten.

Deutschland (1 : 200) hat alkoholfreie Mobilmachung und Polizeistunde durchgeführt, an einzelnen Stellen auch weitergehende Verbote (z. B. Münster, Einschränkung der Branntweinerzeugung). Die strenge Durchführung hat inzwischen nachgelassen.

Ungarn hat alkoholfreie Mobilmachung durchgeführt.

Österreich (1 : 200) hat keine Verfügung erlassen.

Frankreich hat alkoholfreie Mobilmachung angeordnet und ein Absynthverbot erlassen.

Rußland hat während der Mobilmachung die Branntweinläden geschlossen und auch sonst energische Versuche gemacht, die allerdings wohl im wesentlichen auf dem Papier stehen blieben.[1])

Übereinstimmung zwischen der Volksüberzeugung und den Regierungsanordnungen ist zweifellos die beste Sicherheit für eine alkoholfreie Kultur. Nur dieser Weg kann für Deutschland in Betracht kommen.«

Wir lassen uns als Psychologen und Pädagogen grundsätzlich nicht ein auf den Streit über alkoholfreie Kultur oder mäßigen Genuß schlechthin. Wir haben nur einzutreten für die Erhaltung und Gesunderhaltung der Jugend, die ohne gesundes Familienleben nicht

[1]) Nicht doch. Der »Tag« berichtete unlängst, daß die vielen Millionen, welche der Russische Staat durch den Ausfall im Alkoholmonopol eingebüßt, ihm wieder in fast derselben Höhe durch die Sparkassen zugeflossen seien! D. h. sie sind aufgespeichert für die Kultur des kommenden Geschlechts! Tr.

möglich ist. Das Familienleben aber wird am meisten zerstört durch die Vorrechte des Alkoholvertriebes. Fallen die, so ist sehr viel gewonnen. Eine alkoholfreie Jugenderziehung ist übrigens für uns schon seit 25 Jahren etwas Selbstverständliches.[1]) Aber daß die Vertreter der Wissenschaft wie der Arbeiterschaft keinen anderen Ausweg als die volle Enthaltsamkeit aller sehen, das kennzeichnet uns den großen Ernst der Frage in Hinblick auf die Zukunft unseres Volkes, und nur ein Narr oder ein Ignorant oder ein gegen das Wohl und Weh der Mitmenschen wie der Nation Gleichgültiger kann sich über Enthaltsamkeit noch belustigen.

Was nun aber diese Frage für die Jugend bedeutet, das habe ich bereits im Jahre 1899 in einem Vortrage auf dem Hilfsschulverbandstage in Kassel, zum Teil unter spöttelnden Bemerkungen einiger Anwesender, ausgesprochen. Ich wiederhole die Leitsätze hier noch einmal.

Sie sind übrigens damals bei Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) Langensalza im Sonderabdruck erschienen. Wer sie verbreiten will, kann sie von dort beziehen.[2])

»I. Die Physiologie und die Pathologie haben folgendes über die Wirkungen des Alkohols auf das Leibesleben unbestritten festgestellt:

1. Bei jedem gesunden Menschen kann der Alkohol nicht als Nahrungsmittel gelten, weil Zucker, Pflanzenfette, Tierfette, Brot und Früchte allerlei Art als respiratorische Nährmittel den angeblichen Zweck ebenso gut und billiger, zudem ohne Nachteil für den Organismus, erfüllen. (Wegen seiner fettbildenden sowie die Atmung und die Herztätigkeit beschleunigenden Wirkung bleibt der Alkohol gleich dem Arsenik und dem Phosphor in der Hand des Arztes ein Heil- oder Nährmittel, über dessen Wert die Mediziner sich noch uneinig sind und der Pädagogik keine Entscheidung zusteht.)

2. Der Alkohol wärmt nicht, sondern täuscht nur ein Wärmegefühl vor. Er treibt das warme Blut an die Oberfläche des Körpers und entführt dadurch dem Körper die Wärme.

3. Der Alkohol hat zwar zunächst eine günstige Wirkung auf die Arbeitsleistung sowohl des ermüdeten, wie auch des nicht ermüdeten Muskels. Diese günstige Wirkung erfolgt fast unmittelbar nach dem Genuß, ist aber nur von kurzer Dauer. Später wirkt der Alkohol ausgesprochen lähmend. Die Muskelleistung reduziert sich ungefähr eine halbe Stunde nach Verabreichung des Alkohols auf ein Minimum, welche durch neue Alkoholdosen nur schwer wieder gehoben

---

[1]) Vergl. Wilker, Dr. Karl, Alkohol und Jugendpflege. Hamburg 1913. — Trüper, Das Erziehungsheim u. Jugendsanatorium Sophienhöhe. 14. Aufl. Jena 1915.

[2]) Vergl. auch: Wilker, Alkoholismus, Schwachsinn und Vererbung in ihrer Bedeutung für die Schule. Mit 3 Tab. und 2 Fig. im Text, sowie 22 mehrfarbigen Tafeln. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1911. 33 S. — Ebenso: König, Karl, Kreisschulinspektor, Der Alkohol in der Schule. Beiträge zur Persönlichkeitspädagogik für Schule und Haus. Straßburg i. Els., Friedr. Bull, 1912. IV u. 345 S.

wird. Diese lähmende Wirkung des Alkohols gleicht den ihr vorhergehenden kurzen, anregenden Einfluß desselben bei weitem nicht wieder aus, und die Gesamtsumme der Arbeitsleistung ist nach Genuß von Alkohol kleiner, als bei Arbeitsleistung ohne Alkohol. Der Alkohol spendet also keine Kraft, sondern schwächt die Muskelkraft und vermindert die Widerstandsfähigkeit des Organismus bei anstrengenden Arbeiten.

4. Der Alkohol wirkt bei verschiedenen Menschen verschieden. Neuropathische Erwachsene, Jugendliche und vor allem Kinder reagieren stärker als Erwachsene bezw. Nervengesunde auf Alkoholgenuß.

5. Es ist physiologisch, ätiologisch, pathologisch und anatomisch erwiesen, und alle ernsten Forscher sind sich darüber einig, daß ein regelmäßiger Alkoholgenuß von mehr als 35 g täglich, das ist so viel, wie etwa 1 l Bier enthält, jedem Menschen einen nicht auszugleichenden Schaden verursacht, daß für Kinder und nervenschwache oder sonst leidende Erwachsene aber jeder Alkoholgenuß nachweisbar nachteilige Folgen hat. Eine Meinungsverschiedenheit herrscht unter den Forschern nur noch darüber, ob auch geringere Alkoholdosen gesunden Erwachsenen merklichen und dauernden Schaden bringen.

6. Der Alkohol schwächt den Organismus in seiner Lebensfähigkeit, vermindert die Widerstandsfähigkeit und macht den Organismus allen Krankheitsursachen mehr zugänglich. Darum ist — wie die Krankheitsstatistik lehrt — der Alkoholgenuß die Ursache von einem Drittel aller Krankheiten und Trinker haben 3 bis 4mal mehr Krankheitstage als Enthaltsame oder Mäßige.

7. Der Alkoholgenuß verkürzt das Leben. Nach der Sterblichkeitsstatistik bringt er einem Neuntel der Trinker direkt und einem Drittel indirekt den Tod und es verhält sich die Sterblichkeit der Trinker zur allgemeinen Sterblichkeit wie 3 : 1.

8. Der Alkohol ist unbestritten ein Genußmittel. Er verschafft uns euphorische Gefühle, indem er beschleunigend auf die Herztätigkeit, aber lähmend auf die Funktion der Gehirnzellen wirkt.

9. Die größten Gefahren des Alkohols liegen darin, daß er nicht durststillend wirkt, sondern wie Morphium, Opium und ähnliche Rauschmittel, das immer stärkere Verlangen nach immer größeren Dosen weckt, so daß der regelmäßige Genuß, namentlich bei jugendlichen und neuropathischen Personen, in den meisten Fällen zur Sucht wird.

II. Die psychologische Beobachtung wie experimentelle Forschung über den Einfluß des Alkoholgenusses auf das Seelenleben ergab als übereinstimmendes Resultat: Der Alkoholgenuß verdirbt wie die Gehirnzellen so auch die durch das Nervensystem vermittelten seelischen Funktionen, und zwar so, daß sie nicht auf einmal gänzlich erlöschen, sondern, gleich den in zerstreuter Lage zerfallenden Nervenzellen, allmählich abstumpfen oder entarten. Er verursacht so alle Arten von psychopathischen Minderwertigkeiten. Insbesondere sind es folgende zum intellektuellen und moralischen Schwachsinn führende Abminderungen:

1. Durch Alkoholgenuß wird die Auffassung erschwert und es werden die Sinnesorgane abgestumpft.

2. Das Denken wird verlangsamt und das Auswendiglernen erschwert.

3. Die Denkleistungen werden quantitativ herabgemindert und qualitativ verschlechtert.

4. Die willkürliche Perzeption, die willkürliche Reproduktion und die willkürliche Association werden gelähmt und damit wird die Überlegung gehemmt. Infolgedessen nimmt die Fehlerhaftigkeit der geistigen Arbeit zu und die Zuverlässigkeit ab.

5. Die Association der Vorstellungen erfolgt nach Alkoholgenuß mehr mechanisch nach rein äußern Zufälligkeiten und dem Klange der Worte und weniger nach innerem, logischem Zusammenhange der Sachen und Tatsachen. Nach Alkoholgenuß nimmt darum die Geschwätzigkeit zu und die Denkfähigkeit ab.

6. Der Gefühlszustand bleibt mehr von Zufälligkeiten abhängig. Die feineren Gebilde des Gemütslebens werden zerstört. Namentlich schwindet das sittliche Taktgefühl, die Freude an allem Hohen und Edlen, das Interesse für die höchsten Ideale des Menschen.

7. Die Wahl des Guten wird erschwert. Die sittlichen Begriffe werden konfuser. Recht und Unrecht wird schwerer unterschieden. Die Grundsätze für ein sittliches Handeln werden schwankender. Das ernste Wollen erschlafft. Der Mensch demoralisiert.

8. Durch den Alkoholgenuß wird der Bewegungsdrang gesteigert, während die Wahl der Bewegungen nach Zweckmäßigkeit große Einbuße erleidet. Die Neigung zum unüberlegten und zwecklosen, impulsiven und gewalttätigen Handeln macht den Alkoholisten verbrecherfähig, und so werden die Feiertage, an welchen die Menschen den meisten Alkohol genießen, zu Verbrechertagen.

III. Direkte Verderbnis der Jugend durch Alkohol:

1. Der häufige oder gar regelmäßige Alkoholgenuß degeneriert Leib und Seele der Kinder noch in weit höherem Maße als bei Erwachsenen, und das um so mehr, je schwächer oder abnormer das Kind an Leib und Seele veranlagt ist.

2. Es ist eine bedauerliche Tatsache, daß in den Familien weiter Volksschichten den Kindern von der Wiege bis zum Jünglingsalter schädliche Quantitäten Schnaps, Bier und Wein verabreicht und damit die Kinder an Leib und Seele schwer geschädigt werden.

3. Noch verderblicher für die Jugend wirkt der privilegierte (an keine Sonntags- wie Nachtruhe gesetzlich gebundene) Alkoholhandel in den Kneipen, Tanzlokalen und Tingeltangeln. Er schafft uns insbesondere das Heer jugendlicher Verbrecher. (Im Jahre 1893 waren es 43 776.)[1]

IV. Indirekte Jugendverderbnis durch die sozialen Verheerungen des Alkohols:

1. Der Alkoholismus wirkt (nach I bis III) numerisch wie in seiner Folge verheerender als jede Volksseuche. Außerdem aber schafft er in unzählbaren Familien und Gemeinden Armut, Elend und moralische Zerrüttung, raubt damit den Kindern, was für ihre leibliche und seelische Entwicklung unbedingt notwendig ist. Infolgedessen verkommen und verkümmern Tausende an Leib und Seele.

2. Der Alkoholismus verschlingt so viel vom Nationalvermögen ($^1/_8$ des Gesamteinkommens, fast viermal mehr als Flotte und Heer), daß infolgedessen die notwendigste Schulung der Jugend unterbleibt. (In Preußen allein fehlen 13570 Schulklassen.)[2]

V. Statistische und ätiologische Nachforschung über die Vererbung des Alkoholismus ergaben folgendes:

1. Alle minderwertigen und degenerativen Zustände, welche der Alkoholgenuß schafft, sind als Anlage in verschiedenen Variationen und Komplikationen auf die Nachkommenschaft übertragbar. Bei mindestens $^1/_3$ aller im Leibes- oder Seelenleben geschwächter oder regelwidrig veranlagter Kinder, d. i. im deutschen Reiche bei mindestens 33000 Kindern und Jugendlichen, ist der Alkoholgenuß der Eltern die Grund-, die Mit- oder die Gelegenheitsursache der Schwächen und Entartungen.

2. Die alkoholistische erbliche Belastung wirkt um so folgenschwerer, je mehr Generationen schon dem Alkoholübergenuß ergeben waren.

---

[1]) Im Jahre 1912 waren es 54949. — [2]) Im Jahre 1899.

VI. Es ist Aufgabe eines jeden Vaterlandes- und Jugendfreundes, durch gutes Beispiel, durch Aufklärung, wie durch Erstrebung von gesetzgeberischen Schutzmaßregeln den verheerenden Wirkungen des Alkoholismus mit allen Kräften entgegenzuwirken und damit die Hauptursachen der Schwächen und Entartungen in Leibes- und Seelenleben der werdenden Generation zu bekämpfen.«

Der Krieg mit seinen Folgen wird hoffentlich jeden Leser gelehrt haben, wie ernst jetzt diese Frage zu nehmen ist. Wesentlich andere Ergebnisse haben seit der Zeit Wissenschaft wie Volksleben nicht gezeitigt. Im übrigen verweise ich auf die umfangreichste und bedeutsamste Schrift über die Alkoholfrage: Hoppe, Die Tatsachen über den Alkohol. 4. Aufl. XVI. u. 746 S. München, Ernst Reinhardt, 1912.[1])

II.

Die zweite, unsern Erziehungszielen entgegenstrebende, Volkskraft zerstörende und Volkszahl vermindernde Seuche ist die schon miterwähnte außereheliche geschlechtliche Genußsucht. Wie die verheerende Wirkung des Alkoholismus in dem bevorrechteten Schankstättengewerbe und Alkoholhandel in erster Linie seinen Ausgangspunkt hat, so die Geschlechtskrankheiten in den Animierkneipen, den öffentlichen nächtlichen Tanzlokalen und den staatlich konzessionierten Bordells. Wer darüber Näheres lesen will, der wende sich an die »Zeitschrift des deutsch-evangelischen Vereins zur Förderung der Sittlichkeit« (Plötzensee, 12 Nummern jährlich 1 M postfrei). Jede Nummer erzählt uns haarsträubende Dinge. Es ist jetzt viel von Kriegsprofiten gesprochen worden wegen der damit zusammenhängenden Lebensmittelverteuerung. Was bedeuten aber diese Profite gegen die hohen Dividenden, die die Besitzer von Bordellstraßen und Bordellhäusern einsäckeln? 200 Prozent ist nichts Außergewöhnliches. Und mit diesen hohen Gewinnen wird unser Volk in seinem Familienleben vergiftet und wird die Nachkommenschaft verschlechtert und vermindert. Wer aber dagegen auftritt, davon weiß u. a. der Generalsekretär jenes Vereins, Pastor Lic. Bohn in Plötzensee, aber auch ich selbst ein Lied zu singen, der ist einflußreicher Leute und mancher Behörden Freund nicht. Wie faul es dabei bei den Aufsichtsbehörden der Bordelle aussieht, zeigt die folgende Notiz aus der Tagespresse:

»Exkommissar Schmidt vor der Strafkammer. Am 1. September 1914 wurde der ehemalige Frankfurter Kriminalkommissar Robert Schmidt von der Straf-

---

[1]) Ferner: Wilker, Die Bedeutung und Stellung der Alkoholfrage in der Erziehungsschule (1908); Alkoholismus, Schwachsinn und Vererbung (1912); Jugendpflege und Alkohol. Weitere Literatur in dem von Wilker herausgegebenen Jahrbuch für Alkoholgegner 1915 (Guttempler-Verlag, Hamburg).

kammer zu zwei Jahren Zuchthaus und fünf Jahren Ehrverlust verurteilt, weil er als Sittenkommissar gegen Geldgeschenke und ‚Frühstückskörbchen' der Besitzerin eines öffentlichen Hauses sein besonderes Wohlwollen zugewendet und dabei Handlungen begangen hatte, die eine Verletzung der Amtspflicht darstellten. Damals wurden zwei Punkte der Anklage abgetrennt und vertagt, so daß jetzt eine Nachlese an der Strafkammer stattfinden mußte. Schmidt erschien, aus dem Zuchthaus Wehlheiden vorgeführt, in Sträflingskleidung auf der Anklagebank. Es handelte sich um das seinerzeit erörterte Projekt des Bauunternehmers Fricke in Duisburg, die Gneisenaustraße in eine Straße mit öffentlichen Häusern umzuwandeln. Schmidt sollte dem Fricke mit Rat und Tat zur Hand gegangen sein und ihm insbesondere auch eine Käuferin zugeführt haben. Fricke hatte natürlich diese ‚Gefälligkeiten' nicht umsonst verlangt und, wie er vor der Strafkammer als Zeuge zugab, gelegentlich zu Schmidt gesagt, es würden ein paar Tausend Mark für ihn abfallen, wenn das Projekt zustande komme. Jenes Vorhaben scheiterte am Widerspruch zahlreicher Bewohner des Bahnhofsviertels. Die Anklage warf Schmidt nun vor, daß er sich für in sein Amt einschlagende, an sich nicht pflichtwidrige Handlungen Geschenke habe versprechen lassen. Das Urteil lautete auf Freisprechung. In dem Bestechungsfall sei nicht festgestellt, daß sich der Angeklagte für bestimmte in sein Amt einschlagende Handlungen Geschenke habe versprechen lassen.«

Jedes weitere Wort dazu ist überflüssig.

Das ist aber nur ein Beispiel von vielen.

Wo wir solche Seuchenherde im deutschen Volke haben, sind sie nie ohne Schuld der Stadt- und Kreisbehörden und -vertretungen entstanden, auf alle Fälle trotz aller Proteste von diesen geduldet worden.

Was bedeutet gegenüber solchen chronischen Volksverwüstungen eine Typhusseuche, wie wir sie in Jena eingeschleppt bekommen hatten! In Alldeutschland wurde hierüber ein Gelärm erhoben, als wenn Jena wegen dieses Typhusherdes wie die Pest gemieden werden müsse. Und alle Jahre gehen doch fast in allen größeren Städten[1]) weit mehr Menschen zugrunde an Geschlechtskrankheiten und Alkoholismus als in Jena und an anderen Orten am Typhus, von der entarteten oder ausbleibenden Nachkommenschaft der so Verseuchten ganz abgesehen. Und diese Seuchenherde genießen städtischen Schutz. Und eine ganze Bevölkerung duldet das oder wird darüber in Unkenntnis gehalten.[2])

Ein auch über die Reichsgrenzen hinaus bekanntes Erziehungsinstitut beschwerte sich über eine heimlich entstandene Animierkneipe in seiner Nachbarschaft und der einer Oberrealschule, wo die Dirnen am

[1]) In Dortmund wurde während des Krieges eine zweite Bordellstraße eingerichtet im Mittelpunkte der Stadt und in der Nähe des Hauptbahnhofs, weil die bisherige in der Vorstadt gelegene Bordellstraße für die Fremden zu schwer erreichbar sei. So berichtet jene Zeitschrift zur Förderung der Sittlichkeit.

[2]) Vergl. hierzu den vortrefflichen Aufsatz von Dr. Max Joseph Metzger: Der Kampf gegen die Unsittlichkeit in und nach dem Kriege, in Kausens »Allgemeine Rundschau.« Jahrg. 1915. Nr. 40.

hellen Tage Schüler anlockten, und wo sie auch sonst argen Anstoß an der verkehrsreichen Straße erregten. Die Erziehungsanstalt hat auf eine eindringliche, mit reichem Material begründete Beschwerde erst nach einem halben Jahr überhaupt eine Antwort bekommen und dann noch eine nichtssagende. Erst das Generalkommando dieses Bezirks hat die Hunderte von geschlechtsreifen Schülern von dieser Nachbarschaft erlöst und zugleich eine Bäckerei gestattet, die jene selbe Stadtbehörde in der Nachbarschaft jener Schule für schädlich hielt!

Ich habe im vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift, Heft 9, schon nachdrücklich genug auf diese Pestbeule unseres sozialen Organismus hingewiesen. Ich will hier nur noch einmal auf die Blindheit so vieler Verantwortlichen hinweisen.

Wenn die Polizeichefs und die Kommunalverwaltungen und ein Teil der Ärzte Animierkneipen und Bordelle noch für nötig halten, dann möge man sie doch in den Rathäusern der Städte auf der Abteilung »Polizeiverwaltung« oder in den Medizinischen Kliniken, soweit hier diese Forderungen vertreten werden, unterbringen, nicht aber in der Nachbarschaft großer Schulen und Erziehungsanstalten, auch nicht, wie in zahlreichen Städten in der Nähe der Hauptbahnhöfe, wo die arglose Jugend der Provinz zum dauernden Schaden für sich und ihre Nachkommenschaft sofort nach der Ankunft in Versuchung geführt wird. Wir Vertreter der Jugend können auch nicht nachdrücklich genug dagegen protestieren, daß Kleinstädte, und namentlich Universitätsstädte, Bordelle haben oder mit Bordells wie mit Forts umgeben werden, damit die Jugend bei ihren »Exbummels« hineinfalle und an Leib und Seele dauernden Schaden nehme.[1])

Auch diese »Schulreform« ist wichtiger als jede andere der viel erörterten. Aber wer diese Fragen anrührt, der greift in mehrere Wespennester zugleich. Ich weiß selbst davon aus langer Zeit zu erzählen. Wer aber aus Furcht die Augen dagegen verschließt, macht sich einer vaterländischen Unterlassungssünde schuldig.

Auch hat der Krieg nicht viel darin gebessert. Denn es ist noch im Kriegsjahr vorgekommen, daß Schüler im Pubertätsalter auf Schulwanderungen bis zu 4 und 5 Glas Bier trinken und daß nach Obersekunda versetzte Schüler ihren Einjährigen mit Kneipgelagen bis weit nach Mitternacht feiern konnten, so daß es uns nicht wundern kann, wenn schließlich eine Prima schon bis zu 10 % Geschlechtskranke zählt, denn der jugendliche Alkoholgenuß lockert die Sitte und den

[1]) Eine Handbibliothek über diese wichtige Volksfrage versendet die Geschäftsstelle des Deutschen Sittlichkeitsvereins für 1,20 M postfrei. Die schnell orientierenden Hefte sollten auch in die Lehrer-Bibliotheken eingestellt werden.

inneren Halt, und die nächtliche Jugendkneipe liegt nicht selten am Wege zur Dirne. Solange die Prostitution noch staatlich oder städtisch konzessioniert ist, bleibt alle sittliche Erziehungsarbeit an Volk und Jugend umsonst.

Da begrüßen wir mit besonderer Freude unsere neuen und machtvollen Kampfgenossen für wahre Schulreform und Jugendwohl, nämlich für die Erhaltung und Vermehrung der Volkskraft in leiblicher, seelischer und wirtschaftlicher Hinsicht: die Stellvertretenden Generalkommandos. Sie fordern jetzt durch Verfügungen, was Pestalozzi, Dörpfeld und mit ihnen Hunderttausende von für Jugendwohl verantwortlichen Lehrern und Erziehern und was auch wir in der »Zeitschrift« wie in den »Beiträgen« seit je erstrebten. Unser Mitarbeiter und Mitstreiter, Strafanstaltspfarrer Johannes Jäger, forderte aus der Erfahrung an den Sträflingen heraus z. B. schon 1898 in seiner Schrift: »Zunahme der Verbrechen und Abhilfe. Ein Beitrag zur Lösung der sozialen Frage (Leipzig, Deichert)«:

»Die Lehrlinge unserer Tage sind im Besitze einer Freiheit, der sie sittlich nicht gewachsen sind, die ihr Unglück werden muß.« (S. 70.)

»Vor dem 17. Jahre, noch besser vor dem 18. Jahre ist das Rauchen zu verbieten und das Schnupfen! Wo der Sinn für das Schöne, Wahre und Gute gepflegt werden soll, da darf vernünftigerweise nicht geduldet werden, daß die grobe Sinnlichkeit im Reiz durch Tabakrauchen und -schnupfen Befriedigung sucht. Wenn es Aufgabe der moralischen Erziehung ist, dahin zu wirken, daß die sinnlichen Begehrungen keine zu große Stärke erlangen und der Vernunft unterworfen bleiben, dann lasse man keinen Genuß, sofern er nicht von der Natur bleibend gefordert wird, zum Bedürfnisse werden, leite den Zögling vielmehr an, reizende Genüsse sich auch versagen zu lernen.« (S. 72.)

»Ich gehe weiter und sage: Verbietet der heranwachsenden Jugend den Besuch von Spinnstuben, Wirtshäusern und Tanzmusiken bis zum 18. Lebensjahre. Es verträgt sich schlecht mit der gestellten Bildungs- und Erziehungsaufgabe der obligatorischen Fortbildungsschule, wenn nebenher der Schüler Orte und Gelegenheiten aufsuchen darf, die alle Arbeit der Schule illusorisch machen können und leider schon oft gemacht haben.

Die Jugend sucht Geselligkeit, Heiterkeit — und was bietet sich ihr in Spinnstuben, Wirtshäusern, bei Tanzmusiken? Pflege des Geistes und des Körpers? Lernt man an diesen Orten die Herrschaft des Geistes über den Leib? Lernt man dort Anstand, das Benehmen, das auf dem inneren Wesen und sittlichen Gehalt des Menschen, seinem Feingefühl (Frauen) und seiner intellektuellen Bildung (Männer) beruht? Findet dort die Aufmerksamkeit der Jugend das Gute, Wahre und Schöne? Lernt sie dort, was wir im Chinesischen Liederbuch Schi-King (übersetzt von Friedr. Rückert) lesen, nicht in der Bibel:

,Trachte, daß dein Äuß'res werde
Glänzend und Dein Innres rein;
Jede Miene und Gebärde,
Jedes Wort ein Edelstein!
Um zu sein der Herr der Erde:
Gatte Wesenheit und Schein.'« (S. 73.)

III.

Die dritte Jugendverbildungsstätte ist das Kino.

Darüber haben zwar Götze,[1]) Delitsch[2]) u. a. schon mehrfach an diesem Orte ein ernstes Wort gesagt, und unser Mitarbeiter Gerichtsassessor Dr. Albert Hellwig[3]) hat über »Kind und Kino« uns einen außerordentlich gründlichen und alle Seiten beleuchtenden »Beitrag« geliefert, den ich den nationalen Kämpfern gegen die Feinde im Innern nicht warm genug empfehlen kann. Aber mit Beispielen muß man leider auch hier die festen Stellungen unserer Volksverderber immer aufs neue deutlicher beleuchten, wenn man die Notwendigkeit eines Angriffes überzeugend dartun will.

Ich habe vor zwei Jahren versucht, in einer Tageszeitung darüber zu Gehör zu kommen. Ich bekam aber meinen Artikel zurück mit der Bemerkung, daß die Zeitung geschädigt werden würde durch Entziehung von Anzeigen beim Abdruck meines Aufsatzes. So geht der reiche Jüngling auch heute noch wie zu Jesu Zeiten betrübt, wenn nicht manchmal frivol von dannen, »dieweil er viele Güter hatte,« — d. h. den »Profit« durch Duldung oder Begünstigung von Volksverwüstungen einheimst. —

Nach einer Kinostatistik im Augustheft des »Türmers« von 1913 werden in Deutschland tagaus, tagein 3000 Kinotheater von $1^1/_2$ Millionen Menschen besucht. Die Jahreseinnahme beträgt etwa 150 Millionen Mark. Jeder Deutsche vom 10. Jahr an gerechnet gibt also jährlich etwa 4 M für das Kino aus. Die internationale Wochenproduktion an Filmmetern beträgt 2 373 000.

Daß die Kinomatographie für Wissenschaft und Belehrung ausgezeichnetes zu leisten vermag, hat mehr als einmal in Jena uns die Firma Zeiss bewiesen. Welche unsagbaren Schäden das Kino aber anrichtet und wie blind oder machtlos die Stadtverwaltungen gegen diese Gefahren sind, das haben uns Bremer Lehrerinnen unwiderleglich dargetan.

Durch eine Nachfrage in ihrer Klasse hatte eine frühere Schülerin von mir, die Vorstadtlehrerin Fräulein Lucie Meyer, entdeckt, daß auch in den besonderen Kindervorstellungen zum Teil sehr bedenkliche Vorführungen geboten wurden. Sie hielt infolgedessen einen Vortrag über »Kinomatograph und Kinderwelt«. Im Anschluß an diesen Vortrag erklärten sich 18 Lehrerinnen, 7 von höheren Schulen Schulen und 11 Volksschullehrerinnen, bereit, zwei Monate lang,

[1]) Jugendpsyche und Kinomatographie. Jahrg. XVI, 1911, S. 416 f.

[2]) Ursachen der Verwahrlosung Jugendlicher. Beiträge-Heft 75.

[3]) Beiträge-Heft 119.

Februar und März, Wochentags wie Sonntags die Kinderaufführungen in allen Stadtteilen und in den Vorstädten zu beobachten. Jede Lehrerin hatte dabei eine Woche lang ein bestimmtes Theater zu beobachten. So wurden über jedes der 11 Theater in jeder Woche genaue Aufzeichnungen gemacht. Mit großer Gewissenhaftigkeit haben die beteiligten Lehrerinnen ihre Beobachtungen aufgezeichnet, und das von ihnen gesammelte Material ist vom Verein Bremischer Lehrerinnen und vom Verbande Bremischer Volksschullehrerinnen der Behörde unterbreitet worden mit der Bitte, nach Prüfung der vorliegenden Ergebnisse geeignete Maßregeln für den ferneren Besuch der Kinder in den Lichtspielhäusern zu treffen.

Auch wurde der Bericht veröffentlicht in der »Lehrerin« (30. Jahrg. Nr. 20 u. 21). Mit Erlaubnis derselben und mit Zustimmung von Frl. Meyer bringen wir ihn hier noch einmal zum Abdruck, denn er enthält Dokumente, die in einer »Zeitschrift« und in »Beiträgen« für Kinderforschung nicht fehlen dürfen, obgleich durch meine Vermittelung Hellwig das Material für seinen »Beitrag« (Heft 119) schon zur Verfügung stand und auch von ihm mit verarbeitet wurde. Dem Bericht waren noch acht Anlagen beigegeben, von denen des Raumes wegen einige leider auch wir nur im Auszuge wiedergeben können. Statt dessen fügen wir noch die behördlichen Erklärungen hinzu, die die »Lehrerin« nicht brachte.

Bericht über die Besuche der Kindervorstellungen in den Bremischen Kinematographentheatern.

In den Monaten Februar und März besuchten wir die Kindervorstellungen in sämtlichen 11 Kinematographentheatern der Stadt: Lichtspielhaus, Kaiser-, Hansa-, Metropol-, Opera-, Apollo-, Zentral-, Palasttheater, Odeon (Vorstadt Hastedt), Luna (Vorstadt Walle), in den letzten Wochen auch das erst eröffnete Theater im Schützenhof.

Die Verteilung der Arbeit wurde so gemacht, daß jede Lehrerin eine Woche lang ein bestimmtes Theater zu beobachten hatte. Auf diese Weise war es möglich, über jedes Theater in jeder Woche Aufzeichnungen zu machen.

Die Vorführungen wurden bezeichnet als Kinder- und Familienvorstellung.

Die Zeit der Vorstellungen

war in den verschiedenen Theatern verschieden; an den Wochentagen gewöhnlich von 4—6½ oder 7 Uhr, am Sonntag von 2—6 oder 6½ Uhr. In verschiedenen Fällen blieben Kinder über den Schluß der Kindervorstellung hinaus oder kamen in Begleitung Erwachsener zur Abendvorstellung hinein (beobachtet im Lichtspielhaus, Obernstraße am 24. Februar [siehe Anlage A] und 4. März, im Luna-Walle am 12. Februar und 13. März [siehe Anlage B]).

Es wird ein Fall berichtet, daß Schulmädchen lange Kleider angezogen haben, um in die Abendvorstellung gelangen zu können.

Luft und Licht.

Die Luft war im allgemeinen verbraucht und voll von Staub. Im Hansatheater (Tannenstraße) und Zentraltheater (Nordstraße) Rauch und Biergeruch. Mangelhafte Lüftung; wo sie erfolgt (Luna), starker Zug.

Licht. Starkes Flimmern der Films, besonders in den Vorstadtkinos.

Aufsicht.

Teils gut, teils der großen Kindermenge gegenüber machtlos. (Odeon faßt 1000 Personen, Luna 500 Personen, dafür drei oder vier Aufsichtführende.) Im Metropol-, Apollo- und Palasttheater wurde eine Trennung der Geschlechter versucht, aber nicht immer streng durchgeführt. In andern Theatern findet sie nicht statt. Es kommen Unzuträglichkeiten vor. Die Mädchen bezeichneten einmal das Benehmen der Knaben als unanständig (siehe auch Anlage C). In einzelnen Fällen ist Überfüllung beobachtet worden, z. B. in Luna saßen einmal auf 14 Klappstühlen 21 Kinder.

Benehmen der Kinder.

a) Während der Pausen: in den Theatern Obernstraße und Sögestraße einwandfrei, in andern Theatern mehr oder weniger unruhig, zum Teil wüst. Umherlaufen, Schreien, Werfen mit Apfelsinenschalen, leeren Bonbonschachteln (siehe Anlage C). Prügelszenen finden statt. Ein Junge in Luna erzählt, daß ein Knabe im Kino einen andern Knaben mit dem Messer gestochen habe und hinausgeworfen worden sei. Knaben rauchen heimlich. Durch fortwährendes Anbieten von Süßigkeiten wird die Neigung zum Naschen gefördert, wie überhaupt das Kino die Jugend zu leichtfertigen Ausgaben verleitet.

b) Während der Vorstellung: Während der Vorführungen belehrenden Inhalts durchweg mangelhaftes Interesse, daher große Unruhe, teilweise lärmender Protest. Tier- und Jagdgeschichten erregen hin und wieder Beifall. Geographische Bilder werden gleichgültig und verächtlich aufgenommen. Bilder aus dem Gebiet der Technik finden etwas mehr Gegenliebe, sobald sie den Kindern verständlich sind. Bei Liebesdramen und Stücken sensationellen Inhalts gespannteste Aufmerksamkeit.

Inhalt der Kindervorstellungen.

Films belehrenden Inhaltes: Die oft wertvollen Naturaufnahmen werden wegen der Ungeduld der Kinder zu schnell abgerollt, so daß die Eindrücke zu flüchtig und zu vielseitig sind, um wirken zu können. (Küsten der Nord- und Ostsee: in 5 Minuten 23 Bilder; Aufnahmen von Hamburg: in 3 Minuten 14 Bilder; die Donau von Wien bis Preßburg: in 3 Minuten 17 Bilder.) Durch die Schnelligkeit können falsche Vorstellungen erweckt werden (siehe Anlage D). Es fehlt das erklärende und belehrende Wort; daher viele Bilder unverständlich und ohne Interesse.

Humoristische Dramen: Grobe Situationskomik; abstoßende, widerliche Grimassen. Starke Übertreibung, noch unterstützt durch die Handlung begleitende Geräusche: Autohupe, Zerschlagen von Porzellan, Häusereinsturz usw. (siehe Anlage E).

Diese und die folgende Gruppe der Bilder nehmen etwa 3/4 der Zeit in Anspruch.

Liebesdramen und sensationelle Stücke: spotten jeder Beschreibung!! Vergleiche das reiche Material (Anlagen E und G [Kinderaufsätze]).

Einwirkung auf die Kinder.

a) Gesundheitliche Schädigungen. Das stundenlange Sitzen (Kindervorstellung von 2—6½ Uhr!) in Dunkelheit und schlechter Luft schädigt den ganzen Organismus der Kinder aufs schwerste. Die Augen werden durch das schnell wechselnde, stark flimmernde Bild entsetzlich gequält. Der Geist kommt nie zur Ruhe; die schreckhaften und aufregenden Bilder verfolgen manche Kinder bis in den Traum (siehe Anlagen H, 1 und 2). Die bei den Beobachtungen beteiligten Lehrerinnen empfanden nach den Besuchen starke Ermüdung oder auch Nervenanspannung. Wieviel größer muß die schädliche Einwirkung auf den zarten Organismus der Kinder sein, von denen viele im unterschulpflichtigen Alter waren! (Nachforschungen in den Schulen haben ergeben, daß sehr viele Kinder regelmäßige Besucher der Kinos sind, besonders des Sonntags).

b) Sittliche Schädigungen. Das Ärgste, was den Kindern im Kino geboten wird, sind die sog. »Dramen«, meistens mit erotischem oder kriminellem Inhalt. Sie müssen in erschreckender Weise das Kindergemüt vergiften und die sittlichen Begriffe verwirren. Die Kinder verlieren den Geschmack am Natürlichen und Wertvollen (siehe auch das Benehmen der Kinder bei den Films mit belehrendem Inhalt; auch Anlage H 2).

Die Darstellungen von abenteuerlichen und wildphantastischen Szenen, sowie die Vorführungen von Zauberei- und Verwandlungskunststücken erzeugen in den Köpfen der Kinder eine völlige Verzerrung des tatsächlichen Weltbildes. Gelungene Betrügerei und Diebstahlsversuche werden mit Beifall aufgenommen; zweifelhafte Liebesaffären und Ehebrüche erregen höchstes Entzücken! Das Gefühl für Anstand, Recht und Sitte wird gefährdet (siehe Anlage H 3).

Die Schundfilms richten viel mehr Unheil an als die Schundbücher; denn sie wirken viel tiefer und nachhaltiger als das geschriebene Wort.

Die schädigende Wirkung auf das ästhetische Gefühl der Kinder bedarf keiner weiteren Erörterung.

Diese bedenklichen Erscheinungen machen es uns zur Pflicht, unsere Beobachtungen der Schulbehörde zu unterbreiten mit der Bitte, möglichst weitgehende Maßnahmen zur Beseitigung der Mißstände zu treffen.

Im Namen der Kommission:
Lucie Meyer.

Anlage A.

Eine Mädchenschulklasse im Kino nach Schluß der Kindervorstellung.

Eine Klasse von etwa 20 Schülerinnen im Alter von 12—14 Jahren ist anwesend, ein Jüngling dabei als Hahn im Korbe, der die Bilder mit lauten Erklärungen begleitet, besonders die Gaumontbilder, deren Ankündigung mit gelangweiltem »oh« aufgenommen wird.

Da die Klasse bei Schluß der Kindervorstellung keine Neigung zeigt, sich zu entfernen — »Sind wir denn Kinder? findet Ihr, daß wir noch Kinder sind?« — so gestattet die aufsichtführende Frau: »Ihr dürft noch bleiben, ihr habt ja vollen Preis!«

Es wird ihnen aber Ruhe befohlen, die denn auch prompt eintritt bei Beginn des spannenden Ehebruchsdramas »Die dunkle Stunde«, dessen Vorführung eine gute halbe Stunde in Anspruch nimmt.

Die »dunkle Stunde« von »ihm und ihr« wird bis an die Grenzen des Intimsten vorgeführt mit der rührenden Schlußmoral: »Du hast eine dunkle Stunde

— ich ebenfalls — folglich vertragen wir uns! Du küßt mein Kind, ich küsse deins usw. usw. — —

Die Plätze füllen sich. Ich gebe gespannt acht, wer die erste Einwendung gegen die Anwesenheit der Kinder bei diesem Stück erheben wird. Ein Arbeiter, der nach dem ersten Akt erscheint, brummt bei den ersten Bildern: »Kindervorstellung? — da braucht man sich ja nicht zu wundern!« — Eine einfache Frau neben mir flüstert mir zu: »Das ist doch eigentlich nichts vor den Kindern!«

Es fehlt an Platz, neue Gäste meinen, sie wollten hinten stehen bleiben. »Die Kinder müssen ja doch heraus.« — Antwort einer zweiten aufsichtführenden Frau: »Das sind keine Kinder, die bleiben bis Schluß.«

Die Kinder hatten aber doch inzwischen wohl selbst gefühlt, daß sie noch »Kinder« wären. Bei Schluß des Dramas wandeln sie geschlossen ab, alle an mir vorbei. — Es war der Mühe wert, den verschiedenen Ausdruck der Gesichter zu sehen.

Anlage B.

Mittwoch, den 12. Februar 1913. Luna (Vereinigte Lichtspiele).

Zwei Mütter, die eine mit zwei, die andre mit drei Kindern im Alter von 2 bis 6 Jahren, bleiben nach Schluß der Kindervorstellung auf ihren Plätzen. Bei Beginn der Abendvorstellung erscheint eine Frau mit einem Mädchen von zirka 9 Jahren.

4. März 1913. Lichtspielhaus Obernstraße.

Drei junge Mädchen sind mit einer Kleinen von 6—7 Jahren im Parkett. Nach Schluß der Kindervorstellung werden die Eintrittskarten revidiert; für die Kleine ist voll bezahlt, daher darf sie bleiben. Die Wartefrau läßt sich noch einmal die Karten zeigen und veranlaßt dann einen der Backfische, sich mit der Kleinen ganz nach vorn zu setzen. Dort wohnen sie der Aufführung des großen Detektivschauspiels »Das verschwundene Vermächtnis« bei.

Eine Kindervorstellung im Kino. Anlage C.

Ein Februarsonntag; 4 Uhr nachmittags. Die Kartenverkäuferin an der Kasse macht mich freundlich aufmerksam, daß jetzt Kindervorstellung sei, und bittet, den Abend um 7 Uhr wiederzukommen. Auf meine Erklärung, daß ich die Nachmittagsvorstellung sehen möchte, rät sie dringend davon ab: »Nein, das geht doch nicht! Das ganze Theater ist voll Kinder; es ist ein schrecklicher Lärm. Das können Sie doch nicht vertragen.« Als ich doch auf meinem Vorhaben bestehe, gibt sie mir, verwundert mich anstarrend, die Karte mit dem gutgemeinten Rat: »Kommen Sie aber gern wieder heraus; ich tausche Ihnen die Karte gern um für die Abendvorstellung.«

Ich trete ein. Es ist gerade Pause. Eine schwüle, dunstige Luft schlägt mir entgegen, trotzdem die Türen geöffnet sind. Der ganze weite Raum (500 Personen) ist mit Kindern gefüllt bis auf den letzten Platz. Ein unbeschreiblicher Lärm herrscht; Laufen, Rufen, Schreien, Lachen, Plaudern. Knaben balgen sich. Apfelsinenschalen und leere Bonbonschachteln fliegen durch die Luft. Der Fußboden ist besät mit Näschereiabfällen. Auf den Fensterbänken und den Heizkörpern rangeln Knaben herum. Mädchen und Knaben sitzen dichtgedrängt durcheinander. 14jährige Mädchen und 14jährige Knaben mit heißen, erregten Gesichtern necken sich in unkindlicher Weise gegenseitig (auch während der nächsten Vorführungen bis zum Schluß). Kinder jeden Alters, sogar 3- und 2jährige, sitzen da mit glühenden Backen. Frauen gehen mit Näschereien dazwischen herum und verkaufen. Viele Kinder naschen, trinken Brause; Knaben rauchen heimlich.

Die Vorstellung beginnt.

1. Bild: »Ein Fischfang«. Interessante Aufnahme. Aber die Kinder sind durchaus unaufmerksam. Die Unterhaltung ist fast so lebhaft wie in der Pause. Die Gruppe der 14jährigen wendet keinen Blick zum Bilde. Kleine Kinder dösen vor sich hin. Kein Wunder; sie haben bereits zwei Stunden in diesem halbdunklen, heißen Raume zugebraeht.

Ein andres Bild: »Rostow am Don«, Naturaufnahme, liest man. Auf einmal erhebt sich ein ohrenbetäubender Lärm. Mit lautem Johlen, Schreien, Pfeifen, J!-Rufen lehnen alle Kinder dieses Bild ab. Ein 2jähriges Kind neben mir auf dem Schoße der Schwester kräht schlaftrunken auch sein J! in die Menge hinein. Die wenigen aufsichtführenden Frauen sind völlig machtlos gegenüber diesem lärmenden Protest. Der Erfolg dieser Methode zeigt sich sofort. Der Film wird sehr schnell abgespielt. Man sieht in rasch wechselnder Folge den Don, eine Brücke einige Straßen, Gebäude, alles ohne ein erklärendes Wort. Der Lärm hält an, solange das Bild dauert. Rostow am Don konnte das Interesse der Kinder nicht erwecken

3. Bild: »Ein Liebesdrama.« Endlich! Die protestierenden Gemüter beruhigen sich; es wird ganz still! »Ein Interview.« Inhalt: Eine französische Sängerin vertraut ihrem Besucher an, welche Mittel sie anwendet, um ewig jung und schön zu bleiben. Inzwischen erscheinen zwei sehr junge Liebhaber, die aber erst im Nebenzimmer warten müssen. Als der Besuch fortgeht, kommt ein alter, zitteriger Lebemann widerlichster Sorte und tauscht mit der Diva Zärtlichkeiten aus. Häßlicher Anblick! Die Kinder glühen vor Interesse! Dankbares Klatschen.

4. Bild: Sogenannter »humoristischer Film«. Eine Indianergesellschaft stiehlt Melonen und verzehrt dann den Raub. In höchst unästhetischer Weise mit greulichem Grimassenschneiden kauen sie die saftigen Früchte. Um den Kindern diesen widerlichen »humorvollen« Anblick recht deutlich zu machen, erscheinen extra vorn auf der Bildfläche, stark vergrößert, zwei kauende, schmatzende Indianerköpfe. Am Schlusse wird ein Tanz aufgeführt mit sehr sinnlichen, häßlichen Bewegungen.

Das 5. Bild: »An Bord eines Lloyddampfers« wird wieder laut schreiend und pfeifend abgelehnt.

Müde, heiß und abgespannt verlassen die Kinder nach $4^1/_2$ Stunden um $^1/_2$7 Uhr das Theater.

Es ist ein Jammer, daß so Tausende von Kindern viele Stunden ihrer freien Zeit in der dunstigen Luft der halbdunklen Kinos im Anschauen fragwürdiger Bilder verbringen. Wieviel gesunder wäre es für Körper und Seele der Jugend, wenn sie sich statt dessen beim kindlichen Spiele im Freien betätigte!

Südpolexpedition Scotts. Anlage D.

Prachtvolle Aufnahmen zeigten die Polarnatur und die wissenschaftliche Tätigkeit der Forscher, aber die fliegende Hast, mit der die Bilder abgerollt wurden, ließ manche Szenen überhaupt nicht erkennen und gab bei andern ganz falsche Eindrücke. Z. B. müssen die wenigen Kinder, die der Vorführung mit Interesse folgten, der Meinung sein, daß Robben und Pinguinen besonders lebhafte Geschöpfe von affenähnlicher Gewandtheit seien und daß man Seehunde mit Leichtigkeit blitzschnell über Packeis ziehen und auf das Schiff bringen könne.

Humoristische Dramen. Anlage E 1.

Ein riesenhafter Mensch mietet ein Zimmer, das zu seinen Dimensionen im Mißverhältnis steht. Im Bette liegend, stößt er andauernd mit den Füßen gegen

die Wand, die in schwingende Bewegung gerät und endlich durchbrochen wird. Als er sich aufrichtet und mit dem Kopf gegen die Decke stößt, geraten im darübergelegenen Zimmer alle Möbel in tanzende Bewegung und wüstes Durcheinander. Es folgt ein tolles Bombardement mit Möbelstücken zwischen dem dort wohnenden Ehepaar und dem Eindringling. In Verzweiflung springt der Riese im Nachtgewand aus dem Hause, steigt in eine Droschke, deren Verdeck er auch bald mit dem Kopfe durchstößt, und bleibt bei der rasenden Fahrt an einem Baum hängen. Von Herzueilenden werden ihm die Beine abgerissen, als er glücklich frei ist, auch Arme und Kopf. Die groteske Häßlichkeit dieser Szene, sowie der folgenden, in der dem Rumpf die Arme angesetzt und der Kopf aufgeschraubt wird, spottet jeder Beschreibung. Daß man dem langen Kerl die Beine nicht wieder ansetzt, ist seine »letzte Rettung«; er fährt auf Rädern durch die Stadt und bettelt.

Das Duell. Anlage E 2.

Um einer Dame willen, der ein karrierter Geck sich zu nähern gesucht hat, kommt es zwischen ihm und dem Beschützer dieser Dame zum Duell. Ein Pistolenduell vollzieht sich in den üblichen Formen, ohne daß einer verwundet wird. Dann werden beiden Gegnern mit Dynamit gefüllte Blechbüchsen angeschnallt und Fackeln als Waffen in die Hand gegeben. Nach einer endlosen Jagd mit affenartigen Sprüngen gelingt es dem einen, den Gegner in die Luft zu sprengen. Die Glieder fallen einzeln herunter und werden wieder zusammengelegt. Der Tote erhebt sich neubelebt, und die Feinde fallen einander gerührt in die Arme.

Überschlau. Anlage E 3.

Ein lebenslustiger Neffe bittet seinen alten Onkel um Geld. Als er nichts bekommt, versucht er mit viel Geschick, den Schreibtisch zu öffnen, wobei er zu seinem Bedauern ertappt wird. Um doch das Geld zu erlangen, plant er mit einem Freunde eine List: Dieser verkleidet sich und bringt als vermeintliche Dame durch schamlos-widerwärtige Koketterie den Onkel dazu, ein Diner zu Zweien zu bestellen. Trotz seiner angeheiterten Stimmung sieht der Onkel die Diebstahlsversuche seiner zärtlichen Freundin; aber durch plumpe Zärtlichkeit gewinnt sie ihn wieder. Nach einem letzten erfolgreichen Versuch flieht sie; es folgt eine wüste Verfolgung, in deren Verlauf verschiedene Türen einfallen, Schränke umfallen, Tische und Stühle zertrümmert werden. Das Ganze endet in einer tollen Prügelei; wer als Sieger daraus hervorgeht, ist schwer zu erkennen.

Anlage E 4.

Ein Mann verfolgt irgendein bestimmtes Ziel, welches, blieb mir unverständlich. Zur Erreichung desselben ist ihm kein Hindernis zu groß. Menschen, die ihm in den Weg kommen, werden umgestoßen, Zäune, Hecken, Mauern überstiegen, verschlossene Türen und Fenster zertrümmert. Zu jedem Um- und Einsturz wird hinter der Szene das entsprechende Geräusch gemacht zum Entzücken der Kinder. Schließlich ist ihm ein Kanal im Wege: Er legt sich zu Boden und säuft ihn leer! Zusehends schwillt der Mann auf und geht wie eine wandelnde Tonne weiter. Häßliche Grimassen! Als ihm wieder ein Mensch entgegenkommt und nicht ausweichen will, bohrt er sich selbst mit seinem Spazierstock ein Loch in den Bauch, und ein dicker Wasserstrahl spritzt dem Gegner ins Gesicht, so lange, bis der Mann wieder seine normale Gestalt hat.

Nunne. Anlage E 5.

Nunne ist ein Knabe von 8 Jahren und soll Schularbeiten machen.

Nunne reißt einer Fliege die Flügel aus und veranstaltet einen Wettlauf zwischen ihr und einer verfolgenden Spinne, an dem sich zuletzt auch die leblosen Dinge beteiligen.

Die Kinder begleiteten das Flügelausreißen mit so interessierten Bemerkungen, daß sie es zu Hause sicher auch versuchen werden.

Anlage E 7.

Ein größerer Junge soll seine Schularbeiten machen. Er zerreißt das Heft, begießt eine Büste mit Tinte und zerschmettert sie dann. Er zersägt mit seiner Schwester einen Baum, klettert dann durchs Fenster in die Küche. Die beiden spielen:

1. Betrunkener Ehemann: Alles Geschirr, Stühle, Tische werden zerbrochen.

2. Einbruch: Die Schwester liegt im Bett, der Bruder kommt als Dieb. Wildes Stechen und Schießen. Das Bett wird zerbrochen.

3. Aufhängen: Der Kronleuchter wird zerschlagen, einer großen Figur wird ein Strick um den Hals gebunden, die Figur an dem Lampenring aufgehängt, dann zerschmettert.

4. Schlittenbahn im Zimmer: Auf einem umgekehrten Bücherregal rutschen die beiden herunter, prallen gegen die Wand, die zertrümmert. Die Kinder fliegen in das nächste Zimmer. Dort sind zwei Männer beschäftigt; ein Schutzmann führt die Kinder ab.

Liebesdramen und Sensationsstücke. Anlage F 1.

In der Verlobungszeit sitzen Max und Jane in dezenter Entfernung, und er küßt ihr innig die Hand. Am ersten Tage nach der Hochzeit küßt er sie in lang andauernder, innigster Umschlingung wiederholt auf Hals und Schultern. Ein Jahr später zieht er Zeitunglesen der Unterhaltung mit ihr vor, und sie sucht bei einem alten Arzt ein Heilmittel gegen diese Kälte. Das Rezept lautet: »Blau unter die Augen, rote Lippen, starkes Parfüm, früh ausgehen, spät heimkommen, durch ein vermeintliches Rendezvous Eifersucht erregen.«

Nachdem der erste Teil der Vorschrift den Gatten in eine gewisse Unruhe versetzt hat, wird durch einen Brief seine Eifersucht aufs höchste gesteigert. Durch das Schlüsselloch beobachtet er das Schlafzimmer, wo Jane selbst als vermeintlicher Liebhaber in grotesker Verkleidung aus dem Kamin hervorkommt. Nach Drohung mit Pistole und Messer folgt ein Säbelduell, bei dem sich Jane zu erkennen gibt. Nachdem sich beide eine Zeitlang vor Entzücken auf dem Boden gewälzt haben, zieht er ihr die Kissen aus der Verkleidung, mit denen sie sich ein sehr unästhetisches Embonpoint verschafft hatte.

Viel Geschrei und wenig Wolle. Anlage F 2.

Ein Ehemann (Rechtsanwalt) erhält einen Brief von seiner Freundin Lotte; sie bestellt ihn für den Abend in ein Hotel. Es kommt ein Freund zu Besuch, der hinter dem Rücken des Gatten mit der Frau des Hauses zärtliche Blicke wechselt und sie für denselben Abend zum gleichen Hotel einladet. Im nächsten Bilde sieht man die beiden Paare im Hotel, jedes in einem chambre séparée, nur durch die Wand getrennt. Vor den Augen der Kinder entrollt sich jetzt ein widerliches Liebesspiel. Plötzlich erkrankt die Freundin des Gatten beim Champagner. Ein Hoteldiener muß ein Auto besorgen, ein Schutzmann erscheint auch, die Erkrankte wird ins Hospital geschafft. Der Arzt erkennt in ihr seine frühere Geliebte. Er konstatiert mit der Geberde des Schreckens eine ansteckende Krankheit, und die

Kranke wird in eine Isolierzelle geschafft. Sie erwacht hier aus ihrer Ohnmach und sieht fragend in das Gesicht des sich über sie beugenden Arztes. Zum weiteren Verständnis erscheint das geschriebene Wort. Die Kinder lesen alle laut im Chor: »Da ich mit Dir allein sein wollte, habe ich vorgeschützt, du habest eine ansteckende Krankheit.«

Jetzt sieht man eine scheußliche Liebesszene zwischen der im Bette liegenden Pseudokranken und dem jungen Arzte. (Schmähung des ärztlichen Berufes!)

Von der Polizei werden am andern Tage alle Personen, die am Abend vorher in dem betreffenden Hotel gewesen sind, aufgefordert, sich wegen der Ansteckungsgefahr im Krankenhause untersuchen zu lassen. Dabei kommen die Liebesfahrten der beiden Gatten an den Tag. Da aber der polizeiliche Bote, der Schutzmann, sich selber auch an dem Dienstmädchen des Hauses vergriffen hat, so sind schließlich alle in gleicher Weise schuldig, und die Sache verläuft im Sande.

Ein Ehrenwort. Anlage F 3.

Ein Offizier lockt die Braut seines Freundes in seine Wohnung. Mit vorgehaltener Pistole versucht sie, sich den Ausgang zu erzwingen. Ein überlebensgroßes Brustbild des Offiziers erscheint, damit man den Anblick der in Leidenschaft sich verzerrenden Züge recht genießen kann. Am Schluß erschießt das junge Mädchen den Offizier. Ehe er stirbt, reißt der Film.

Herzenskühnheit? Anlage F 4.

(Der Titel wird zu schnell abgerollt, um deutlich lesbar zu sein.)

Ein junger Kavalier im Rokokokostüm verliebt sich in die Frau eines Bekannten und beschließt mit ihrer Einwilligung, sie zu entführen. Eine Verwandte, die beide belauscht hat und den Jüngling ebenfalls liebt, kommt ihrer Cousine, in deren Mantel gehüllt, zuvor und besteigt den Wagen. Er fährt mit ihr davon und erwidert im nächtlichen Dunkel ihre innigen Liebesbezeugungen ohne Argwohn. Erst an einem Rastorte klärt sie den betrogenen Entführer auf und bittet ihn flehentlich, sie als Ersatz gelten zu lassen.

Vom Regen in die Traufe. Anlage F 7.

Ein Schauspieler flüchtet vor seinen Anbeterinnen in ein Seebad, wird aber hier von einigen Backfischen entdeckt und in raffinierter Weise gestellt. Die eine präsentiert sich ihm, scheinbar schlafend, in der Hängematte, eine andere löst ihr Haar bei seinem Nahen; schließlich bringen zwei ihr Boot zum Kentern, um sich retten zu lassen. — Unsre Backfische können und werden aus diesem Benehmen viel für ihr Leben lernen!

Anlage F 9.

An die Schule waren Bons geschickt zu einer Vorführung der Küsten der Nord- und Ostsee.

Am Mittwoch, den 5. März, begab ich mich nach dem Metropol-Theater, und zwar genau zu der angegebenen Zeit. Ich habe aber nichts von der angezeigten Vorführung gesehen. Ein junges Mädchen, das schon eine ganze Stunde früher als ich gekommen war, erzählte mir, daß auch sie noch immer auf die geographischen Bilder warte. Nachher hörten wir, dieselben wären schon früh am Nachmittag, zirka zwei Stunden vor der angesetzten Zeit, in ganz vorübergehender Weise vorgeführt worden. Ich blieb und hatte nun das zweifelhafte Vergnügen, einige Stücke zu sehen, die für die Kinder so unpassend wie möglich waren.

Zunächst: »Der Lebemann.« Eine tolle Artisten-Komödie in 2 Akten. Ein

junger Mann besucht eine Bar und ladet eines der Barmädchen zu einem sog. Bummel ein. Sie besuchen die verschiedensten Lokale, und der junge Mann wirft dabei das Geld mit vollen Händen um sich. Er läßt z. B. eine große Vase, die auf dem Büffet steht, mit Champagner füllen und trinkt dem Büffetfräulein zu. Beim Fortgehen läßt er eine Flasche Brause in die Gesichter der Anwesenden ausspritzen usw. Schließlich landet er mit seinem Barmädchen im Zirkus. Beide sind schon sehr angetrunken und stören die Vorstellung durch ihre Verrücktheiten. Sie werden von der Bedienung an die Luft gesetzt und torkeln nun weiter.

Damit endet der 1. Teil dieser »göttlichen Komödie«.

Im 2. Teil steht der junge Mann an seiner Gartenpforte und müht sich vergeblich, diese zu öffnen. Ein Vorübergehender kommt ihm zu Hilfe, und er ladet denselben zu einem Glase Wein in seinem Hause ein. Sie suchen zunächst das Dienstmädchen zu wecken. Da dieses aber zu fest schläft, ist es nur durch einen kalten Guß aus der Gießkanne zu ermuntern. Das Mädchen springt erschrocken aus dem Bette und erhält den Befehl, für ein Nachtessen zu sorgen. Inzwischen läßt der junge Mann seinem Gaste Champagner vorsetzen, und derselbe trinkt eine Flasche nach der andern leer, und zwar gießt er alles mit unglaublicher Geschwindigkeit hinunter. Dann trägt das Mädchen ein Gericht Fische auf. Der Gast weist sie aber entschieden zurück. Er äße keine toten, sondern nur lebendige Fische. Er holt das Zimmer-Aquarium herbei, schluckt alle darin befindlichen Fische, Frösche usw. lebendig über und trinkt zuletzt auch das ganze Fischwasser aus. Sein Wirt schüttelt sich vor Entsetzen. Schließlich muß der sonderbare Gast alles wieder von sich geben, und zwar in dicken Strahlen ins Fischglas, über die Schüssel und auch seinem Wirt ins Gesicht. Und dabei kommen alle die verschluckten Fischlein, Fröschlein usw. wieder lebendig hervor und gelangen ins Aquarium, wo sie wieder lustig herumschwimmen. Zum Schluß stellt sich der Gast als Artist aus dem Zirkus vor: genannt das menschliche Aquarium. Dann machte sich der Wirt mit seinem Gaste auf den Weg, um neue Abenteuer aufzusuchen.

Mercedes. Anlage F 11.

Mercedes vertreibt die Zigeunerin, die von ihrem Bräutigam ein Almosen erbettelt. Diese lieblose Handlungsweise muß sie büßen. Traumhafte Schreckbilder verfolgen sie, Zigeuner entführen ihren Liebsten auf einem Pferd, eine wilde Hetzjagd entsteht, als andre Reiter vergeblich versuchen, die Zigeuner einzufangen. Vor einer Höhle angelangt, entführen vermummte Gestalten den Bräutigam, dem die Augen verbunden, die Hände gefesselt sind. Auf allerhand Irrwegen gelangt er schließlich durch eine Luke im Fußboden in ein geräumiges, wunderliches, altes Zimmer. Die Gestalten verschwinden, die Luke wird geschlossen, er löst seine Fesseln. Plötzlich fangen auf rätselhafte Weise rundum von den Wänden Glocken an zu läuten, aus jedem Schrank, den er öffnet, grinsen ihm Totengebeine und allerhand Spuk an. Als er erschöpft mitten im Zimmer steht, erscheint die Zigeunerin vor ihm mit Liebesbeteuerungen. — Mercedes erwacht aus dem Traum, Versöhnung mit der Zigeunerin.

Um die traumhafte Vision anzudeuten, scheint das immer stärker vergrößerte Bild auf die Zuschauer heranzurücken. Mehrere Kinder wenden sich in maßloser Angst ab.

Die wiedergefundene Praxis. Anlage F 15.

Um seine Praxis zu heben, läßt ein alter Arzt seinen Neffen kommen. Sofort bricht eine Epidemie unter den jungen Damen der Stadt aus. Sie empfangen

ihn in koketten Négligés im Bett, strecken ihm sehnsuchtsvoll die Hände entgegen und lächeln verzückt, wenn er sie streichelt oder ihnen den Puls fühlt. Das Wartezimmer ist übervoll. Auf einem Ball wird er umringt; man fällt in Ohnmacht, um Hilfeleistungen von ihm zu erlangen. Seine Frau, die denselben Abend ankommt, wird als seine Schwester eingeführt. Bald hat sie die Männer in demselben Maße hinter sich her wie er die Frauen. Schon spüren beide Eifersucht.

[Schluß. Vermutlich riß der Film.]

Sozial! Anlage 16.

Der Werkmeister.

Im ersten Bilde tadelt der Werkmeister die Arbeit eines Arbeiters, der sich dadurch sehr beleidigt fühlt und dem Vorgesetzten Drohungen nachruft. Der Werkmeister wird dann von seinem Frühstück fort zum Direktor gerufen, der gerade mit seiner Familie speist, und die Pracht und Vornehmheit erweckt den Neid des Angestellten. Zurückgekehrt in sein Bureau, läßt er sein einfaches, inzwischen kalt gewordenes Frühstück forttragen, indem er haßerfüllt nach der Direktorwohnung hinübersieht.

Bei Fabrikschluß gerät er in einen Wortwechsel mit dem am Morgen getadelten Arbeiter, der dem Werkmeister eine Ohrfeige versetzt. Darauf wird der Arbeiter vom Direktor entlassen. In der folgenden Nacht verübt der Werkmeister einen Einbruch, klettert über die Mauer, schleicht über den Fabrikhof, steigt ins Fenster, erbricht den Geldschrank und flieht. Darauf legt er Feuer an und alarmiert selbst die Feuerwehr. Der Brand, das Anrücken der Feuerwehr, die Löscharbeiten folgen. Das Bureau, wo der Einbruch verübt wurde, bleibt ziemlich verschont. Man bemerkt den Einbruch und findet eine Mütze. Der herbeigerufene Werkmeister beschuldigt den entlassenen Arbeiter, wird aber durch die Mütze selbst als Täter verraten.

Die Bilder sind so naturgetreu und anschaulich, daß man wirklich daraus lernen kann.

Kinderaufsätze. Anlagen G 1—14.

Die Kinderaufsätze sind von 11—12jährigen Mädchen geschrieben worden in der Aufsatzstunde am letzten Schultage vor Semesterschluß (daher manche unfertig).

Es sind *rohe, nicht korrigierte* Niederschriften, die nur zeigen sollten, *was* die Mädchen gesehen und *wie* sie es aufgefaßt haben.

Aus dem Kino. Anlage G 1.

Gestern war ich zum Kino. Es sollte hier Königin Luise zu sehen seien. Aber sie hatten uns nur heranlocken wollen; denn das erste Bild hieß: »Die viel Begehrte.« Es war ein Liebesdrama. Zwei Verliebte saßen in einer Hängematte. Plötzlich bewegte sich etwas hinter dem Laube. Das Fräulein hörte bekannte Tritte. Sie wußte wer es ist. Schnell sagte sie ihrem Verliebten Adieu, küßte noch einmal seine Hand, verspricht baldiges Wiederkommen, und eilt davon; denn ein anderer Verliebter wartet. Mit diesem kann sie aber auch nicht mehr lange zusammen bleiben; denn ein dritter Verliebter naht. So geht denn weiter und weiter bis endlich glücklich sieben auf sie warteten!

Aus dem Kino. Anlage G 2.

Das erste Anzeichen nach dem furchtbaren Leiden.

Ich besuchte am Sonntag das Kino. Dort sahen wir lehrreiche Bilder und Liebesstücken: »Ein Mann, welcher schon verheiratet war, und deren Frau einen

anderen Mann liebte, wurde von der Krankheit blind. Nun freute sich die Frau, daß ihr Mann blind war, und der andere auch. Jeden Tag kam der andere in ihrem Hause. Dann setzten sie sich in die beste Stube, schlossen aber die Tür ab, damit nicht ihr richtiger Mann hineinkam. Sie tranken zusammen Kaffee kitzelten sich und küßten sich. So ging es viele Wochen. Mit einem Male konnte der Mann wiedersehen. Das sagte er aber nicht seiner Frau. Eines Tages schrieb die Frau einen Brief nach ihren Geliebten. Als sie fertig war mit dem Schreiben, kommt ihr Mann zur Tür herein, und bittet: »Die Frau möge ihm seinen Kaffee bringen.« Die Frau geht hin und läßt den Brief dort liegen, ahnt nicht, daß ihr Mann schon wiedersehen konnte. Da nimmt er den Brief und liest ihn.

Aus dem Kino. Anlage G 7.

Vor ein paar Monate bin ich zum Kino gewesen. Als wir hier versammelt waren, sahen wir nur ein lehrreiches Bild und die andern waren lauter Liebesdrama. Eins davon will ich erzählen: »Ein Fräulein ging mit ihrem Verliebten spazieren, denn dieser mußte weg, als Andenken gab sie ihm eine Kette. Er ging nun weg, da sah sie einen andern Mann diesen mochten sie auch gern leiden und mit diesem verheiratete sie sich daher weil dieser Mann sehr reich war. Eines Tages bekam sie einen Brief von ihrer Freundin die lud sie ein zum Reiten. Sie fuhr auch hin nach ein paar Tagen war sie da, nun begann das Reiten sie ritt mit ihrer Freundin alleine in dem Wald hier lag ihr Verliebter und schlief. Er träumte von dem Fräulein diese erschien ihn im Traum. Die Braut sah den Verlobten auch und nach einigen Tagen reiste sie ab. Nun mußte sie wieder durch den Wald. Der Verlobte sah sie und schlich hinter nach, da brach der Wagen und sie mußte absteigen, da kam der Verlobte und nahm sie weg. Beide kamen an einen Berg hier stürzten sie hin ab und beide waren tot.

Aus dem Kino. Anlage G 9.

Irma war mit Max verlobt und sie hatten sich einander sehr lieb und führten ein zufriedenes Leben. Zuweilen küßten sie sich einander. »Das war nicht schön«! Ein Jahr später. Eines Tages kam Irma zu ihm und fragte Max um etwas. Dieser ließ sich gar nicht stören, denn er war mit der Zeitung beschäftigt. Sie ging weinend davon, hinaus zum Herrn Doktor. Dieser schrieb Irma krank. Am anderen Tage ging sie früh spazieren schrieb aber erst einen Brief. In dem stand: »Liebe Irma erwarte mich heute Abend um 9 Uhr wenn dein Mann fort ist. Es grüßt Moritz.

Diesen Brief legte sie in das Zimmer ihres Mannes und ging davon. Am Abend verkleidete sie sich und stieg durchs Fenster. Wie Max das Geräusch vernahm, nahm er eine Pistole und ging in das nebenanliegende Zimmer wo Sie hereinkletterte. Dann schoß er, traf sie aber nicht. Wie er den vermeinten Moritz den Hut ab nahm und sah das es Irma war, fing er an zu lachen und küßte sie.

Aus dem Kino. Anlage G 10.

Auf der Hochzeitsreise.

Als ich eines Tages zum Kino ging, wurde das Stück, auf der Hochzeitsreise vorgeführt. Zwei Eheleute hatten sich vor kurzer Zeit verheiratet. Nun wollten sie eine Hochzeitsreise unternehmen. Sie nahmen Abschied von der Schwiegermutter, und stiegen in eine Eisenbahn. Nun freuten sie sich das sie allein waren. Sie küßten und herzten sich. Da trat ein Leutnant herein und setzte sich zu ihnen.

Des Frau Mannes, wollte es gar nicht leiden, daß ein anderer darin saß. Der Mann ging zum Wächter und beschwerte sich. Der aber lachte, denn der Wächter sah, daß der Zug langsam weiter fuhr, sagte aber nichts. Als der Zug im schnelsten sausen war, merkter der Mann es. Schnell lief er hinterdrein, aber er konnte den Zug nicht wieder ein und mußte zurückbleiben. Als nun eine Station kam, stiegen der Leutnant und die Frau aus. Der Mann und die Frau telefonierten sich. Der Leutnant sprach zu der Frau: »Haben Sie die Ehre, mit mir im Hotel zugehen?

Anlage H 1.

Einige Beiträge zu dem Punkte: »Gesundheitliche Schädigungen durch den Kinobesuch«.

Eine Schülerin meiner Klasse verschlechterte sich auffallend in ihren Leistungen. Das Kind kam mir sehr nervös vor, ich bemerkte veitstanzähnliches Gesichterschneiden und fortwährende Unruhe in der ganzen Körperhaltung. Bei der geringsten Ermahnung gebärdete sie sich förmlich hysterisch. Die übrigen Mädchen erzählten mir, daß dieses Kind (kaum zwölf Jahre alt) viel mit Knaben unterwegs sei, auch abends noch. Als ich dann mit dem Vater Rücksprache nahm, gestand er ein, daß seine Frau die Kinder nicht nur Sonntags, sondern auch häufig in der Woche zum Kino schicke, um sie los zu sein. Er erzählte mir, seine Tochter könne oft gar nicht einschlafen, oder sie stehe nachts im Schlafe auf, gehe umher und wache ganz erschrocken auf, wenn man sie anrede. Am Tage habe sie dann immer Kopfschmerzen. Die kleine Schwester von fünf Jahren, die auch manchmal mitgehe, könne darnach überhaupt nicht schlafen und weine halbe Nächte lang über all das Schreckliche und Rührende, das sie im Kino gesehen habe.

Ich beschwor natürlich den Mann, seiner Frau eindringlich vorzustellen, wie schwer die Gesundheit der Kinder geschädigt würde, wenn sie nicht vom Kinobesuch abließen. Er versprach es mir und scheint auch Wort gehalten zu haben. Das Mädchen ist jetzt viel wohler und kommt auch regelmäßig zur Schule, seit sie das Kino meidet.

Neulich Montags erhielt ich von einer gut begabten Schülerin solch verworrene und dumme Antworten, wie ich es gar nicht von ihr gewohnt war. Als ich sie daraufhin näher beobachtete, fiel es mir auf, daß sie sehr elend und angegriffen aussah. Auf mein Befragen erklärte sie, heftige Kopfschmerzen zu haben. Und dann kam es heraus, daß sie am Sonntag im Kino gewesen sei und sich darnach so schlecht befunden habe, daß ihr zu Hause schon gesagt wäre, sie dürfe nicht wieder zum Kino.

Ein Knabe von 10—11 Jahren, mit dem ich mich im Kino angefreundet hatte, erzählte mir, er wäre jeden Sonntag im Theater. Aber neulich hätten seine Augen so geschmerzt, da hätte er es nicht aushalten können, hinzusehen; aber jetzt ginge es wieder.

Anlage H 2.

In der 5. Knabenklasse, wo ich seit Ostern Naturgeschichte und Erdkunde unterrichte, fiel mir neben einer großen Unruhe der Kinder auf, daß die Jungen bei allen möglichen Gelegenheiten Gesichter schnitten. Besonders erinnerlich sind mir Fälle, wo ich Knaben bestrafte, die dann in der Meinung, ich sähe es nicht, ihre Gesichter zu lächerlichen Grimassen verzogen. Am Freitag der vorigen Woche geschah es, daß ein Junge, ehe er auf meine Frage antwortete, sich umdrehte und die hinter ihm sitzenden Kinder durch Gesichterschneiden ins Lachen brachte. Ich ließ ihn vorkommen und versuchte, ihm begreiflich zu machen, wie häßlich das sei und daß es nicht in die Schule gehöre, und schloß mit den Worten:

»Ich möchte wissen, wo du das lernst.« Zwanzig und mehr Finger flogen in die Höhe, und einer der Jungen rief mir entgegen: »Fräulein, im Theater!« Darauf stellte ich fest, daß etwa die Hälfte der Knaben sonntäglich Stammgäste eines Kinotheaters waren. Ich ließ mir einiges erzählen von dem Gesehenen, und als ich den Kindern sagte, es seien viele schlechte Bilder darunter, meinte einer: »Ja, besonders die Naturbilder.« Das Schlechte hatten sie sich angeeignet und dabei verlernt, das Gute als solches zu erkennen.

Sittliche Schädigungen. Anlage H 3.

Einige Mädchen meiner Klasse zeigten im letzten Winterhalbjahr ein auffallend viel schlechteres Betragen als früher. Im Unterricht waren sie trotz guter Begabung unaufmerksam und zerfahren. Ihr Benehmen gegen die Lehrenden war nicht mehr so bescheiden und sittsam wie sonst. Ich mußte sie wegen ihres vorlauten, dreisten Wesens oft tadeln. Auch die Mitschülerinnen beklagten sich über ihre Roheit. Diese Mädchen besuchten jeden Sonntag das Odeon in Hastedt (vorigen Herbst eröffnet). So glaubte ich, darin den Grund für die Verschlechterung in ihrem Betragen suchen zu dürfen.

Ich habe den zwölfjährigen Mädchen dann die Kinogefahren eindringlich vor Augen gestellt und auch die Mütter gebeten, ihre Kinder davon fernzuhalten.

Seit zwei Monaten hat der Kinobesuch dieser Mädchen aufgehört, und sie führen sich jetzt wieder gut und anständig.

So weit unsere tapferen Bremer Freundinnen. Sie erklärten einen Krieg, der nicht minder notwendig zu führen ist, als der in den Schützengräben.

In Bremen hat diese Arbeit etwas gefruchtet. Infolge des Berichtes der Lehrerinnen wurde eine Kommission eingesetzt, in der das Jugendamt, die Schulbehörde, die Schulleitung, die Lehrerschaft, die Polizeibehörde und die Kinotheaterbesitzer vertreten waren, die Vorschläge zur Beseitigung von Mißständen im Kinowesen machen sollte. Sie beriet im Winter im Semester 1913/14 in mehreren Sitzungen unter Vorsitz eines Senators. Das Ergebnis ihrer Beratungen waren folgende Anträge und Wünsche:

»1. Die Kontrolle der Kindervorstellungen ist umfassender zu gestalten. Dazu hält die Kommission die Einstellung eines zweiten Kontrollbeamten für erforderlich.

2. Die Kommission wünscht Prüfung der Frage, ob nicht ein Verbot des Verkaufs von Näschereien während der Kindervorstellung erlassen werden kann.

3. Die Vorstellungsdauer sollte in der Regel ein Höchstmaß von 2 bis $2^1/_2$ Stunden nicht überschreiten. Es wird zunächst abzuwarten sein, wieweit die Kinobesitzer diesem Wunsche der Kommission in Zukunft Rechnung tragen.

4. Kinder unter 6 Jahren sollten den Kinovorstellungen ferngehalten werden. Die Kommission empfiehlt abzuwarten, welche Wirkung das von den Kinobesitzern in Aussicht gestellte Bemühen, die Kinder fernzuhalten, haben wird. Falls ein genügender Erfolg nicht eintreten sollte, hält die Kommission gegen den Wunsch der Kinobesitzer ein Verbot des Kinobesuchs durch kleine Kinder für nötig.

5. Die Programme der Kindervorstellungen sollen im wesentlichen in sich abgeschlossene Einheiten bilden. Neben dem lebenden Bilde muß auch das ruhende

zur Geltung kommen. Die Kommission ist sich bewußt, daß sie bei dieser Forderung durchaus auf das Entgegenkommen der Kinounternehmer angewiesen ist.«

Beachtenswert ist, daß in dieser Kommission die Kinobesitzer mitarbeiteten. Nach dem Urteil von anderen Beteiligten mit erzieherischem Sachverständnis hatten sie den besten Willen, aber es fehlte ihnen durchaus die Einsicht und das pädagogische Verständnis. Jedenfalls aber war es sehr klug gehandelt, dieselben zur Mitarbeit heranzuziehen. Der Bericht ging an die Polizeidirektion, die Unterrichtsverwaltung und an das Jugendamt. Wichtig war es, daß die Vorschläge und Wünsche der Kommission im wesentlichen die Zustimmung der Kinobesitzer gefunden haben und das Letztere sich bereit erklärten, ihrerseits an den von der Kommission vorgetragenen Maßnahmen mitzuwirken. Nur den Verkauf der Näschereien wollten sie beibehalten wissen. Aber was das Geschäftsinteresse verspricht und hält, sind gewöhnlich zwei verschiedene Dinge. Interessant und nach der rechtlichen Seite lehrreich ist aber die Stellung, die die polizeiliche Verwaltung dazu genommen hat. Sie erklärte am 1. September 1913 u. a.:

»Was der Verkauf von Getränken und Näschereien anlangt, so nehme ich wegen der Getränke auf D. Ziffer 26 der Kinomatographenverordnung vom 15. 8. 1911 bezug. Dem Verkauf von Näschereien, dessen Verbot für die Kindervorstellungen angeregt wird, steht gewerbepolizeilich nichts im Wege, soweit der Verkauf Werktags stattfindet, da die Kindervorstellungen um 7 Uhr abends beendet sein müssen und der Ladenschluß frühestens um 8 Uhr abends ist. Was der Sonntagsverkauf von Näschereien in den Kinos anlangt, so ist er gewerberechtlich ohne die Erlaubnis des § 55a Gewerbeordnung unzulässig und nach § 146a Gewerbeordnung strafbar, sofern er zum Mitnehmen der Näschereien stattfindet, nicht zum Genusse an Ort und Stelle. Der im Kinotheater eingerichtete Verkauf der Näschereien zum Genusse an Ort und Stelle ist, in gleicher Weise wie die Speisewirtschaften und Konditoreien, den Sonntagsruhebestimmungen der Gewerbeordnung nicht unterworfen (vgl. Landmanns Kommentar zur Gewerbeordnung, B. I. S. 387, 5. Auflage) also gewerbepolizeilich nicht zu beanstanden. Werden dagegen die Näschereien seitens ambulanter Händler in den Kinos zum Genusse an Ort und Stelle verkauft, so brauchen diese ambulanten Händler besondere Erlaubnis nach § 55a Gewerbeordnung.

Soweit der fragliche Verkauf von Näschereien gewerberechtlich nicht beanstandet werden kann, könnte er nur aus allgemeinpolizeilichen Gesichtspunkten verboten, bezw. beschränkt werden. Der vom Jugendamt angeführte Grund (Interesse der Erziehung) ist kein polizeilicher Grund. Die Erziehung ist nicht Aufgabe der Polizei, sondern der Familie und der Schule. Denkbar wäre indes, daß aus sicherheitspolizeilichen Gründen der Verkauf von Näschereien beanstandet werden könnte, nur müßte solchenfalls die polizeiliche Beschränkung bezw. das polizeiliche Verbot sich nicht auf die Näschereien beschränken, sondern auch auf sonstige Waren erstrecken. Es kann wohl sicherheitspolizeilich angezeigt sein, das Feilbieten zwischen den besetzten Zuschauerreihen oder die Ansammlung von Menschen an einer Verkaufsstelle im Kinotheater, vornehmlich im Zuschauerraum zu verhüten.«

Wenn diese großen Fragen für das Jugendwohl nicht Sache der Polizei sind, dann soll man auch die Polizei nicht damit betrauen. Ja, es ist geradezu niederdrückend und entehrend, wenn ein Lehrerverein in einer anderen Stadt aus freiem Interesse unter Aufopferung von Zeit und Kraft und selbstverständlich ohne lohnende Entschädigung ähnliches versuchte wie die Bremer Lehrerinnen, Forderungen aufstellte, die unbedingt notwendig zu erfüllen seien, und dann schließlich ein Polizeigehilfe über alle diese Dinge verfügte, also in ihm die höchste volkserzieherische und volkserhaltende Weisheit und die größten Machtbefugnisse sich personifizierten. Ja, diesen Lehrern wurde sogar von den Kinobesitzern öffentlich die Klage wegen Interessenschädigung angedroht und sie mußten den Kampf einstellen. Doch ein Mächtigerer hat ihn auch hier jetzt erfolgreich aufgenommen, durch folgende Bekanntmachungen vom 1. Oktober, die wir Vertreter des Jugendwohles als eine erste Hindenburgschlacht im Innern bewerten müssen.

Die Verfügungen für den hiesigen Bezirk lauten:

Stellvertretendes
Generalkommando XI. Armeekorps Cassel, den 1. Oktober 1915.

Die mehrfach beobachtete Zuchtlosigkeit der Jugendlichen bedeutet eine in der jetzigen Kriegszeit doppelt ernste Gefahr für unser Vaterland. Ihr zu steuern, muß mit allen zu Gebote stehenden Mitteln versucht werden.

Anlage 1.

Ich habe zu diesem Zweck am heutigen Tage die beiliegende Verordnung erlassen, verkenne jedoch nicht, daß sie allein nicht imstande sein kann, vorhandene Schäden auszumerzen. Dazu bedarf es vielmehr der freiwilligen und selbstlosen Mitarbeit der Jugendlichen selbst, wie der gesamten Bevölkerung.

Anlage 2.

Ich habe mich daher in dem beiliegenden Aufruf an die Jugend gewendet, und wende mich nun an die Eltern — besonders die Mütter —, an die Vormünder und deren Stellvertreter, daß sie ihrer Pflicht gegen das Vaterland eingedenk bleiben und das heranwachsende Geschlecht in Gottesfurcht, Zucht und Arbeitsamkeit erziehen, ohne ihm dabei die Frische und Lebensfreude zu verkümmern, derer die Jugend zu ihrem Gedeihen nicht entraten kann.

Ich wende mich ferner an die Jugenderzieher und an die Beamten der öffentlichen Sicherheit mit dem Ersuchen, in sorgsamer Überwachung der Jugend nicht nachzulassen. Es gilt, wirkliche Verfehlungen der verdienten Bestrafung zuzuführen und zu verhindern, daß unter den Jugendlichen die Zungengewandten und die körperlich Starken, aber sittlich Unbekümmerten die Führerrolle an sich reißen, wie es leider nur allzuoft geschieht.

Das Hauptgewicht bei dem Kampf gegen die Jugendverwahrlosung muß aber nicht auf Abwehrverbote gelegt werden, sondern auf aufbauende Maßnahmen. Es führt zu nichts, der Jugend lediglich eine Anzahl verderblicher, aber bei ihr allgemein beliebter Vergnügungen zu versagen, wenn man ihr dafür einen guten Er-

satz nicht bietet. Man muß die Jugend nicht nur von Schädlichem fernhalten, sondern ihr auch Wertvolles nahebringen.

Ich richte deshalb das dringende Ersuchen an die Schulverwaltungen und die Dienststellen der Selbstverwaltungsverbände, sich der heranwachsenden Jugend in weitgehendem Maße dadurch anzunehmen, daß sie feste Einrichtungen schaffen für Turnen, Spiel und Wanderung, für belehrende und unterhaltende Veranstaltungen. Es ist notwendig, daß Spielplätze und Jugendheime in hinreichender Zahl und Größe zu beliebiger, unentgeltlicher Benutzung offen stehen. Die Aufsicht kann wenigen Personen aus allen Kreisen der Bevölkerung ehrenamtlich übertragen werden, wenn sie nur für den Umgang mit der Jugend Verständnis, Geschick und ein warmes Herz mitbringen. Ihnen wird es ein leichtes sein, bei der Verwaltung gemeinnütziger Güter die Mitverantwortlichkeit der Jugend zu wecken.

In größeren Städten würde es mit Dank zu begrüßen sein, wenn in den Schaubühnen und Musiksälen recht viele Volksdarbietungen für die Jugend stattfinden könnten — entweder unentgeltlich oder doch zu einem niedrigen Preise, etwa dem Einheitssatz von 10 Pfennigen.

Die Geldmittel, deren es für die Jugendpflege bedarf, sind unverhältnismäßig gering; auch darf man vertrauen, daß in der jetzigen Zeit sich jugendfreundlich gesinnte Geber finden werden, für dieses wertvolle, vaterländische Werk zu spenden.

Die Aufgabe, um die es sich hier handelt, ist groß.

Es handelt sich um unseres deutschen Volkes Zukunft.

Der Kommandierende General.
gez. von Haugwitz.

Geht zu:

I. Den Oberpräsidien zur gefälligen Kenntnisnahme.

II. Den Staatsministerien, Ministerien, Landesregierung Greiz, Landesdirektion Arolsen und Regierungen zur gefälligen Kenntnisnahme und mit der Bitte, die Bestrebungen der Jugendpflege in möglichst weitgehendem Maße unterstützen zu wollen.

Empfohlen wird die Schaffung von Jugendpflege-Ausschüssen, in denen Bürger aller Kreise in gemeinsamer Zusammenarbeit wirken. — Schon bestehende Verbände sollen nicht beeinträchtigt werden; vielmehr wäre es zu begrüßen, wenn sie zu gemeinsamer Arbeit auf allgemein vaterländischer Grundlage die Hand bieten und ihre Erfahrung in den Dienst der Sache stellen.

Das stellvertretende Generalkommando erbittet zum 1. 12. 1915 eine Mitteilung darüber, was im dortigen Verwaltungsbereich ins Werk gesetzt werden konnte.

Zum gleichen Zeitpunkt wird eine Mitteilung darüber erbeten, in welcher Weise die Jugendlichen-Vorstellungen an den Lichtspiel-Schaubühnen geregelt wurden. Erwünscht ist, daß damit niedere Beamte nicht befaßt werden, und daß man dabei ohne engherzige Zimperlichkeit — aber auch ohne schwächliche Nachsicht verfahre.

Besondere Maßnahmen zur Unterdrückung der Schundmachwerke des Büchermarktes bleiben vorbehalten.

Der Erlaß Seiner Exzellenz, des Kommandierenden Herrn Generals an die Jugend würde zweckmäßig durch geeignete Personen den Jugendlichen unmittelbar und mündlich in einer angemessen erscheinenden, eindringlichen Weise mitzuteilen sein; erst dann wäre er öffentlich bekannt zu machen durch Anschlag in den Schulen, Turnhallen, Jugendheimen. Nachdem eine solche Belehrung der Jugendlichen stattgefunden hat, ist der vorstehende Erlaß des Kommandierenden Herrn Generals nebst Anlagen der Presse zur Veröffentlichung zu übergeben.

III. Den Garnisonkommandos zur Kenntnis und Mitteilung an die höheren Stäbe, Truppenteile und Militärbehörden. Soweit der Dienst es zuläßt, sind die Bestrebungen der Jugendpflege mit allen Mitteln zu unterstützen, insbesondere durch Hergabe von Exerzierplätzen, Turnhallen, Speisesälen.

IV. Den Oberlandesgerichten, Landgerichten und Amtsgerichten zur Kenntnis.

V. Den Oberstaatsanwälten bei den Oberlandesgerichten Cassel, Celle, Jena und Naumburg an der Saale mit der Bitte, die nachgeordneten Dienststellen entsprechend anweisen zu wollen.

Von seiten des stellv. Generalkommandos.
Der Chef des Stabes.
gez. Frhr. von Tettau.
Oberst.

Stellvertretendes
Generalkommando XI. Armeekorps. Cassel, den 1. Oktober 1915.

Die an manchen Orten zutage getretene

Zuchtlosigkeit der Jugendlichen

bedeutet bei weiterem Umsichgreifen eine ernste Gefahr für die öffentliche Ordnung und Sicherheit sowie für die Zukunft unserer Jugend. Deshalb erlasse ich auf Grund des Art. 68 der Reichsverfassung in Verbindung mit §§ 4 und 9 des Preußischen Gesetzes über den Belagerungszustand vom 4. Juni folgende

Verordnung.

1.

Unter Jugendlichen im Sinne der nachstehenden Bestimmungen sind Personen beiderlei Geschlechts zu verstehen, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, soweit sie nicht dem Heere oder der Flotte angehören.

2.

Jugendliche dürfen in den Abendstunden keine Wirtshäuser besuchen.

Gastwirte oder deren Vertreter dürfen abendlichen Wirtshausbesuch nicht dulden.

Unter Abendstunden wird bis auf weiteres die Zeit von 6 Uhr an verstanden; ändernde Festsetzung bleibt vorbehalten.

Besuch von Wirtshäusern in Begleitung der Eltern, Erzieher oder deren Vertreter, sowie eine notwendige Einkehr auf Reisen und Wanderungen fällt nicht unter das Verbot.

3.

Jugendliche dürfen nur mit Genehmigung ihrer Eltern, Erzieher oder deren Vertreter und außerhalb der Wohnung nur in deren Beisein alkoholenthaltende Getränke zu sich nehmen oder rauchen.

Die Verabfolgung von alkoholenthaltenden Getränken und Tabak an Jugendliche zu verbotenem Genusse ist untersagt.

4.

Jugendliche dürfen keine Lichtspiel-Schaubühnen besuchen.

Die Inhaber von Lichtspielhäusern und deren Vertreter dürfen den Besuch Jugendlicher nicht dulden.

Vom Verbot ausgenommen bleiben besondere Jugendvorstellungen, die als solche von Polizei- und Schulbehörden vorher geprüft und genehmigt wurden. Das Nähere über diese Vorprüfung regeln die obersten Verwaltungsbehörden innerhalb des Korpsbereichs.

5.

Zuwiderhandlungen werden bestraft mit Geldstrafe bis zu 100 M, an deren Stelle, falls sie nicht beigetrieben werden kann, Haftstrafe bis zu 6 Wochen tritt, oder mit Gefängnis bis zu einem Jahre. Gleiche Strafe trifft den, der in schuldhafter Weise verabsäumt, seiner Beaufsichtigung unterstehende Jugendliche zur Befolgung der Befehle hinreichend anzuhalten.

Eine Strafverfolgung gegen Jugendliche, die das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, findet nicht statt.

Der Kommandierende General.
gez. v. Haugwitz.

Anlage 2.

Stellvertretendes
Generalkommando XI. Armeekorps — Cassel, den 1. Oktober 1915.

An die Jugendlichen des Korpsbereichs!

Eure Väter stehen im Dienste des Vaterlandes und vor dem Feinde. Für Euch opfern sie Gesundheit, Blut und Leben. Wollt Ihr Euch ihrer unwert erweisen und keine Opfer bringen?

Deutschland erwartet Opfer auch von Euch. Ihr sollt verzichten auf leere Zerstreuungen und rohe Vergnügungen, verzichten auf ungeeignete Bücher, wie sie Eure Eltern Euch nicht geben würden, verzichten auf alles unsaubere Treiben, das Ihr vor den Augen Eurer Eltern verheimlichen müßtet. Dafür sollt ihr lernen und arbeiten, damit Ihr Euren Müttern eine Stütze, Euren jüngeren Geschwistern ein Vorbild, dem Vaterlande dermaleinst wertvolle Bürger werdet.

Wenn Eure Väter heimkehren aus dem Kriege, sollen sie eine tätige und tüchtige Jugend vorfinden, nicht eine entartete und zuchtlose! Ihr aber, deren Väter den Heldentod starben, Ihr sollt doppelt eingedenk bleiben, Euch ihnen dankbar zu erweisen durch fleckenlose Sittenreinheit, Willensstärke und Pflichttreue!

Ich weiß wohl, daß es unter Euch manche gibt, die nicht gehorchen, nicht arbeiten, nicht helfen, sondern nur gegen Ältere unehrerbietig sein, möglichst viel bummeln und sich großtun wollen. Gegen diese habe ich heute eine Verordnung erlassen und strenge Strafen angedroht bei Zuwiderhandlungen. Ich hoffe jedoch, daß es dieser Strafen nur selten bedürfen wird.

Deshalb wende ich mich an die Tüchtigen unter Euch, an die, die ihre Eltern, ihre Verwandten, ihr deutsches Vaterland in Ehren halten wollen. Diese sind ohne jeden Zweifel unter Euch in der überwiegenden Mehrzahl. Wenn die Tüchtigen zusammenhalten, wird der Faule und Liederliche nicht aufkommen!

Haltet also selbst untereinander auf Fleiß und Zucht und Ordnung; dann leistet auch Ihr Jugendlichen Kriegsdienste für unser deutsches Vaterland!

Ihr seid das kommende Geschlecht unseres Volkes!

Der Kommandierende General
gez. von Haugwitz.

IV.

Die vierte Reform, die allen Schulreformen nach den Grundsätzen des für viele noch immer alleinseligmachenden klassischen, wenn auch schon vor 1900 Jahren überholten »Idealismus« vorangehen muß,

weil sie nicht durch tote Bücher und durch trockene, die Schüler oft zur Abneigung reizende Kathederworte, sondern durch lebendige Sinnlichkeit und Phantasie anfeuernde Darstellung wirkt, ist die Theaterreform als Schul- und Volksbildungsreform.

Wie es mit dieser Bildungsstätte für »Menschenwürde« bestellt ist, ist allgemein bekannt. Aber wehe, wer da ein öffentliches Wort wagt! Das wissen z. B. die Berliner Zeitungen, die rechts von den Nurgeschäftsblättern stehen. Und hier hat der Krieg am allerwenigsten läuternd gewirkt, und meines Wissens hat auch noch kein Generalkommando hier befehlend eingegriffen. Nur Beispiele können hier lehren. Darum eins aus einer deutschen Universitätsstadt, die doch etwas auf Bildung und edle Denkungsart geben muß, jedoch mit dem Bemerken, daß es anderswo kaum anders ist, wie man in jeder Tageszeitung aus den abgedruckten Theateranzeigen ersehen kann. Diese Zustände lassen sich nicht treffender kennzeichnen als durch ein »Auch eine Feier des Bußtages!« überschriebenes »Eingesandt« einer Zeitung der Stadt von zwei mit vollem Namen unterzeichneten Herren. Darin heißt es u. a.:

»Buß- und Bettag ist ein ernster, stiller Tag, der uns mahnt, den Zusammenhang dieser sichtbaren Welt mit einer unsichtbaren zu suchen, an dem sich das Volk als Ganzes sammeln soll zur Läuterung und Vertiefung seines christlichen Lebens. — Bußtag im Kriege! Lauter denn je rufen wir den allgerechten Lenker der Dinge an, flehen um seine Barmherzigkeit und sehnen uns nach seiner Liebe. — Bußtag im Kriege! Was erwarten wir denn vom Kriege? Eine geistige Wiedergeburt unseres Volkes, eine Verjüngung unserer gesamten Kultur. Ein Hauptfaktor aller Kultur ist die künstlerische Erziehung des Menschen. In diesem Sinne zu wirken ist besonders auch die Pflicht der Theaterleiter. Was bot am vergangenen Bußtag Herr Direktor ...? ‚Sodoms Ende', ein gemeines Bordellstück, durchsetzt von ‚abscheulichen Brutalitäten' (Adolf Bartels), ohne irgend welchen künstlerischen Wert; ein Stück, das uns in eine Welt raffinierter Sinnlichkeit und egoistischer Genießerei versetzt, in der die dumpfen Nachtseiten geschlechtlicher Verfehlungen ans Licht gezogen werden und die Reinheit ehelichen Zusammenlebens frivol in den Kot gezerrt wird.

Ist sich Herr ... seiner verantwortlichen Stellung als Theaterleiter bewußt und handelt er nach dem Schillerschen Wort:

‚Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben,
Bewahret sie!
Sie sinkt mit euch! Mit euch wird sie sich heben!'

Ist sich Herr Direktor ... darüber klar, welches ungeheure geistige Verbrechen er an einem Teile des deutschen Volkes mit der Aufführung von ‚Sodoms Ende' am Bußtage begangen hat? Sollen wir uns das bieten lassen?! Sollen unsere Helden, die im grauenhaften Kampfe jetzt ihr Blut dem Vaterlande opfern, sagen: Weinet nicht über uns, sondern weinet über euch selbst und eure Kinder? Wollen wir, daß sie die Welt erlösen, während wir versinken?

Was überhaupt hat uns Direktor ... bisher geboten? Drei Operetten in

14 Vorstellungen, sechs Lustspiele in 12 Vorstellungen, zwei Dramen in 4 Vorstellungen und ein Trauerspiel in 1 Vorstellung. Diese Zusammenstellung spricht für sich selbst und zeigt, in welchem Geiste unser Theater geleitet wird; zeigt, daß die verantwortliche Stelle bei der Gestaltung des Spielplanes sich nicht im künstlerischen Sinne fragt: was erzieht, sondern was zieht!! Und wenn eine Aufführung noch so lauten Beifall weckt und die Theaterleitung in den Mitteilungen ‚Aus der Geschäftsstelle des Stadttheaters' mit dem Brustton der Überzeugung in bezug auf den künstlerischen Wert der Stücke ausruft: ‚Der glänzende Erfolg beweist es!', so ist das noch lange kein Gradmesser für die Güte der Dramen und der Aufführung. Denn jede Theaterleitung bildet sich ihr Publikum selbst ....«

Und darauf gibt nun der Theaterdirektor am Totenfest eine in einer der Tageszeitungen direkt neben den Gottesdienstanzeigen abgedruckten nur den gekennzeichneten Theatergeist verstärkend bestätigende Antwort, worin es u. a. heißt:

»Sachlich viel zu erwidern, will ich mir versagen, ich könnte das Lügenhafte einzelner Angaben über Spielfolge leicht nachweisen, ich könnte sagen, daß einzig die Operettenaufführungen es überhaupt möglich machen, andere Werke aufzuführen, das hieße aber schon oft Gesagtes wiederholen und ihrem Geschreibsel zu viel Ehre antun. — Hat sich einerseits jeder einzelne Besucher der Vorstellung sein Urteil gebildet (war nicht tosender Beifall nach den Aktschlüssen zu hören, herrschte weihevolle Ergriffenheit vor) — sind ferner die Kritiker der beiden anderen .... Zeitungen wohl nicht von weniger feinem künstlerischen und ethischen Empfinden, als die Einsender — siehe deren glänzend anerkennenden Berichte über Stück und Darstellung —, so hat außerdem die Polizeibehörde (!) das ‚Bordellstück' (Sudermann höre und erschaudere!), für den Bußtag besonders (!) genehmigt, und es ist doch anzunehmen, daß dieser Behörde das Werk nicht ganz unbekannt ist und sie wohl das ‚Geeignet oder nicht' mindestens so gut beurteilen kann, als die Herren ... und ..., die Kunstrichter! — Nein, der springende Punkt ist nur: Dem Reinen ist alles rein ...«

Und ebenso läßt er diese Anschauungen noch als in Theaterkreisen allgemeingültige bestätigen durch eine veröffentlichte Zuschrift von Geheimrat Max Grube (früher Intendant des Hoftheaters Meiningen):

»Sehr verehrter Herr Kollege! Ich weiß nicht, ob Sie klug daran tun, sich mit jemand anzulegen, dessen literarische Bildung doch offenbar auf keiner großen Höhe steht. Denn über Wert oder Unwert von Sudermanns »Sodoms Ende« sind doch wohl die Akten schon längst geschlossen. Bei solchen Fehden zieht erfahrungsgemäß meist der Höherstehende den Kürzeren.«

Zu diesen Zugstücken der Bußtags- und Totenfestzeit im großen Kriege,[1]) dem großen »Volkserneuerer«, gehört auch der »Weibsteufel« von Schönherr. Nachdem der Dorfbußprediger Gustav Frenssen

[1]) Doch nicht überall ist es so. »Am Buß- und Bettage sind bei uns überhaupt keine Theatervorstellungen oder andere Vergnügungen, wie Konzerte, Tanz usw. erlaubt, nur geistliche Konzerte. Und das in unserm »unheiligen religionslosen Bremen!« schreibt man mir von dort zu dieser Frage.

von seinen guten »Dorfpredigten« und seinen »Drei Getreuen« zu dem die sexuelle Begierde, die man der guten Sitte nach mit Scham verhüllt, dramatisch schildernden »Hilligenlei« und noch kräftigeren Romanen »fortgeschritten« ist, gleichviel aus welchen Beweggründen, hat auch der Dichter von »Glaube und Heimat« denselben Weg beschritten und uns in seinem »Weibsteufel« das scheußliche Ehebruch- und Verbrecherdrama geschaffen, das uns nun zur Kriegszeit Lebensziele vor die Augen führt, die für jedes Volk den Untergang bedeuten müssen. Und wo wird der »Weibsteufel« neben Sudermanns »Sodoms Ende« jetzt nicht gespielt?

Was nun aber gar in Lustpielen und Possen an »Menschheitswürde« auf den »Brettern, so die Welt bedeuten,« geboten wird, auch dafür ein Beispiel, das wir im Gegensatz zu jener kritischen einer lobenden Besprechung der Leistungen jenes Direktors, »Dr. W. P.« unterzeichnet, einem andern Blatte derselben Stadt und zur selben Zeit entnehmen, also nicht gesucht ist:

»Das kommt davon!«

Musikalischer Schwank in 3 Akten von Otto Härting. Musik von Martin Knopf.

Man weiß: wenn man sich Schwänke von der Art des vorliegenden ansehen will, muß man vorher erst seine gewohnte Ästhetik korrigieren.[1]) Sie sind wie Dantes Höllentor, über den in feurigen Lettern geschrieben steht: Laßt alle Hoffnung fahren, ihr, die ihr eintretet. Alle Hoffnung auf Wahrscheinlichkeit, auf Vernunft, auf Witz in landesüblichem Sinne. Wenn man dann die vielen höchstbelustigten Gesichter um sich herum sieht, das lautschallende Gelächter anhört, dann muß man neidvoll und doch wieder recht betrübt einsehen, wie wenig doch noch dazu gehört, um so viele Menschen glücklich zu machen. Der musikalische Schwank »Das kommt davon!« fällt seiner Entstehungszeit nach gleich in den Beginn des Weltkrieges und steht wenigstens mit seinem noch so blödsinnigen Inhalt in gewisser Beziehung zum Krieg. Über den Inhalt nur so viel: Hans Bergfeld hat nur dadurch die Tochter Wally des Stadtrats Tymian zur Frau bekommen, daß er sich für einen Reserveleutnant ausgab, in Wirklichkeit aber die vom Schwiegervater zu den Übungen erhaltenen Gelder zu großen Reisen verwendet hat. Bei Kriegsausbruch kommt dieser Schwindel an den Tag. In seiner Angst fährt er auf Rat seines Arztes Dr. Schmittlein in die Sommerfrische Karstädt. Der Zufall will es, daß ein Eisenbahnunglück in der Nähe dieses Ortes seine ganze Verwandten, seine Schwiegereltern, seine Frau, seine hübsche junge Schwägerin Hedy und deren Verehrer, Hans' Jugendfreund, Leopold Hallers, im Gasthofe zusammenführt. Wie sich die ganze Geschichte löst, wie sich dieser Wirrwarr, den schließlich noch das Auftreten eines Privatdetektivs erhöht, entwirrt, das muß man sich selbst ansehen. Ich persönlich habe vom ersten Male genug.

Während man mit der Rechten drei Kreuze über diesen Schwank macht,

---

[1]) Die Sperrungen sind von mir veranlaßt.

überreicht man mit der Linken dem Spielleiter und den Darstellern die Lorbeeren, die sie für den Eifer, mit der sie sich dieser mehr oder weniger dankbaren Sache widmeten, verdienen.«

Wir wollen uns nicht mit Max Grube um die Höhe der literarischen Bildung streiten, da über den Geschmack sich ja überhaupt schwer streiten läßt. Nur das sei gesagt: Wir haben es mit der Kultur des werdenden Geschlechts zu tun. Und da muß man schon ein völlig Unwissender in der Psychologie des menschlichen, und namentlich des jugendlichen Gefühls- und Willenslebens wie in der Literatur der theoretischen wie praktischen Erziehung sein, deren Kenntnis doch wohl auch zur »literarischen Bildung« gehört, um nicht zu wissen, daß man mit der Vorführung solcher Bildungsstoffe moralisch Entartete, ja geradezu Verbrecher züchtet. Mindestens in der Hälfte der von uns herausgegebenen 130 Hefte der »Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung« ist dafür theoretisch wie statistisch und an Einzelbeispielen erläutert der Beweis geführt worden. Außerdem wird in einem der nächsten Hefte ein Eingeweihterer uns aus dem Jugendgefängnis feststellen, welche Jugendverwüstungen die »mit tosendem Beifall« und »weihevoller Ergriffenheit« aufgenommene Kunst in Wort, Bild und Darstellung anrichteten. Ich gehe darum hier nicht weiter auf die Frage der Bekämpfung der schädlich wirkenden Literatur ein.

Was die allgemeine wie die höhere Schule, gleichviel ob nach griechisch-heidnischen oder nach christlich-deutschem »Idealismus«, mühsam in die Jugendherzen hineingepflanzt, das darf nicht länger durch Kino und Theater mit sittenpolizeilicher Genehmigung frivol in dramatischer Weise in ein paar Vorstellungen vernichtet werden!

Hier verlangen wir unbedingt sicheren Schutz der Bildungsgüter. Im andern Falle schließe man Schule und Kirche als Volkserziehungsstätten und setze Kneipen, Tingeltangel, Kino und Possentheater öffentlich dafür ein!

Sexuell-sittliche wie treulose und betrügerische Verfehlungen innerhalb und außerhalb des Familienlebens werden immer vorkommen. Darüber sind auch wir uns klar. Aber das mag für die Heranwachsenden durch Nacht und Grauen verhüllt bleiben. Der Jugend muß das Familienleben als Ideal unangetastet bleiben, oder um den Untergang unseres Volkes ist es geschehen. Und darum verlangen wir vor aller Schulreform eine radikale Reform der Erziehung durch alle öffentlichen Schaustellungen.

Die Stastistik, welche wir im letzten Heft über das jugendliche Verbrechertum veröffentlichten, sagt uns, welche Verlust-

ziffern wir auf der großen Rechnung der Wehrkraft unseres Volkes, aber auch der Nährkraft und der Vermehrungskraft für sittlich, geistig, körperlich und wirtschaftlich gesunden Nachwuchs finden. Die Statistik über schwachsinnige und epileptische und rachitische und tuberkulose Kinder multipliziert noch jene Verlustziffer.

Was bedeutet nun diesem gegenüber die Frage, ob humanistisches oder Realgymnasium oder Oberrealschule? ob altes System oder Frankfurter Reformsystem? zumal wenn aus manchen Primen schon 10 % geschlechtskrank abgehen und noch weit mehr alkoholisch verseucht sind! Es ist ja außerordentlich bequem, wenn sogar von Kultusministerien herab der Rat gegeben wird, doch von den Höheren Schulen mehr »abzuschieben«, woran allerdings nur an die minderen intellektuellen Leistungen gedacht wird, obgleich die gegen die moralische Minderwertigkeit doch nur eine untergeordnete Rolle spielen, und wenn man sich dann nicht weiter darum zu kümmern braucht, was aus diesen Abgeschobenen wird, die doch mehr wie die andern um ihret wie um der Familie und des Vaterlandes willen der Vor- und Fürsorge auch durch die Schule bedürfen. Ja, so kann es vorkommen, wie mir ein junger Oberlehrer einer Großstadt erzählte, daß ihm ein älterer Kollege den Rat gegeben habe, von den 40 Schülern seiner Sexta solle er sich doch nur um 20 kümmern; denn nur 10 davon würden das Einjährige und die andern 10 das Abitur erreichen. Wenn man hierbei noch vom Idealismus der Humanisten spricht, so besitzt der einfachste Bauer mehr Idealismus, der das Wort des Heilandes begriffen hat und darnach handelt: »Was ihr getan habt einem meiner geringsten Brüder, das habt ihr mir getan!« Oder das andre Wort dieses größten Idealisten aller Zeiten und aller Völker, wenigstens der germanischen: »Die Gesunden bedürfen des Arztes nicht, sondern die Kranken« und »des Menschen Sohn ist gekommen, zu suchen und selig zu machen, was verloren ist«. Wer dieses nicht mit in seinen Idealismus aufnimmt, dessen Idealismus hat keinen nationalen Wert, geschweige denn einen allgemein menschlichen.

Das ist vor allen Dingen die große Lehre des Krieges.

(Forts. folgt.)

2. Das Familienrecht und die deutsche Jugenderziehung.

Von

Dr. Heinrich Pudor.

Wir möchten wie Dörpfeld vor 30 Jahren noch heute jeden fragen, wo, wann und wie oft ihm in irgend einem pädagogischen, kirchlichen oder politischen Blatte — mit Ausnahme des Scheinmanövers in den Wahlaufrufen der Zentrumspartei — in den Schuldebatten der Parlamente usw. ein kräftiges Zeugnis für den Anspruch, welchen die Familie an die Schule, und über die Bedeutung, welche sie für die Schule hat, vor Augen gekommen ist. Er wird sich ohne Zweifel lange, vielleicht vergebens auf ein Beispiel besinnen müssen. Und doch sind die Eltern in erster Linie für die Erziehung der Kinder verantwortlich; doch haben sie das volle Herzeleid und die größte Last zu tragen, wenn jene mißraten.

So schrieb J. Trüper, der ausgezeichnete Leiter des Erziehungsheims auf der Sophienhöhe bei Jena vor dreizehn Jahren. Und auch heute ist es noch nicht anders geworden. Ja, während früher nur die Mittelschulen unter dem bureaukratischen System der Staatsschule zu leiden hatten, ergreift dieses letztere heute auch die Universitäten, die vermeintlichen freien Hochschulen.

Wir wollen die Frage, ob Staatsschule oder Familienschule, zunächst geschichtlich verfolgen. Schon früher haben wir dargetan, daß seit Luther — abgesehen vom herrlichen Pestalozzi, nach dessen Meinung die Wohnstube die wahre Rettungsanstalt werden sollte[1])

[1]) In »Lienhard und Gertrud« heißt es: »In der Wohnstube geschieht alles Bildende, in Rücksicht auf das Kind durch den Glauben des Kindes an Vater und Mutter und durch eine ihrer sinnlichen Natur unauslöschlich innewohnende Sorgfalt und treue Liebe für ihr Kind. Dieses Beides hat im Verhältnis zwischen Schulmeister und Schulkindern durchaus nicht mit eben dieser Belebung und mit eben dieser Kraft statt. Der Schulmeister ist dem Kinde nicht Vater und nicht Mutter und kann es nicht sein. Die Ursachen, welche das Kind von der Wiege an zum Glauben, zur Liebe und zum Gehorsam gegen Vater und Mutter erheben, sind in der Schulstube nicht da, und es ist unmöglich zu denken, daß die sittlichen, geistigen und Kunstanlagen unseres Geschlechtes sich in dieser Stube durch den Glauben der Kinder an den Schulmeister so einfach entfalten und sich gleichsam von selbst ergeben, wie dieses in der Wohnstube bei Vater und Mutter der Fall ist. — Prof. Natorp hat kürzlich in Leipzig in der Dürrschen Buchhandlung ein Buch erscheinen lassen »Pestalozzi und die Frauenbildung«, in welchem er u. a. die folgenden Pestalozzischen Worte anführt betr. die Familienerziehung: »Die Natur ruft dich, dein Kind mit eigner Hand zu besorgen, wirf es nicht weg, gib es in keines Menschen Hand, kein Mensch ist ihm, was du ihm bist, und es ist dir, was dir kein Mensch ist.«

und etwa von A. H. Francke — Jahrhunderte vergingen, ehe das Familienprinzip in der Erziehung wenigstens vorläufig theoretisch wieder als maßgebend erachtet wurde. Selbst Männer wie Fichte, Jahn und Freiherr vom Stein traten auf Seite der Staatsschule. Und über der Schule wehte, wie Harnisch es treffend sarkastisch ausdrückt, wie der Geist Gottes über dem Volke der Lebenshauch der Behörde!

Die erste Erwähnung der Rechte der Eltern erfolgte im Jahre 1810 seitens des Philosophen Herbart in dessen Vortrag »Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung«. Es heißt da: die Staatsmänner hätten selbst allen Grund zu sagen: Wollt Ihr denn uns, die wir alles Einzelne unter gemeinsame Regeln bergen, uns, die wir den vorgeschriebenen Formen die Herrschaft sichern, die wir eine Form höchstens darum verlassen, um eine neue Form an deren Stelle zu setzen, die wir keine Selbständigkeit anerkennen, als nur in dem Ganzen, und in jedem Teile nur einen Ausdruck des Ganzen, oder ein Mittel zum Ganzen erblicken; — uns wollt ihr den weichsten aller Stoffe, das menschliche Kind, zur Ausbildung empfehlen? Zur langsamen, durch kaum unterscheidbare Stufen fortgehenden, durch die zarteste Liebe allein und durch den feinsten Kunstsinn möglichen Ausbildung? Wir dachten doch, ihr hättet einen klareren Begriff von einer Kunst und von einer künstlerischen Sorgfalt! Wollt ihr uns nicht etwa auch fürs Gedeihen der Musik und der Plastik — auch dies Unerhörte ist mittlerweile geschehen — und der Dichtkunst verantwortlich machen? ... Zwischen dem Staat und dem Hause stehen die Städte, die kleineren Kommunen, die sich unmittelbar aus den Familien zusammensetzen und die, zusammengenommen, wieder den Körper des Staates ausmachen. An diese habe ich mich in Gedanken gewendet. Mehrere Familien könnten sich vereinigen, einem solchen Erzieher den größten Teil seiner Einnahme zu sichern, ohne ihn darum ganz an sich zu binden.«

Weiter sei erwähnt die Rede Schleiermachers »Über den Beruf des Staates zur Erziehung« gehalten in der Kgl. Pr. Akademie der Wissenschaften 1814. Schleiermacher war der Überzeugung, daß der Staat die Erziehung in die Hände des Volkes zurückzugeben habe: »Wie kann der Staat, wenn er an der Grenze seines Berufes angekommen ist, die Erziehung, die er solange verwaltet hat, in die Hände des Volkes zurückgeben, ohne wenigstens vorübergehend eine Art von Auflösung und Verwirrung zu verursachen, und wie soll sich überhaupt nach dieser Rückgabe die Erziehung gestalten? offenbar kann sie nie wieder Privaterziehung werden. ... An die Kommunalversammlung geht die Erziehung über und bleibt so auch mit der Regierung

in dem indirekten Zusammenhang, in welchem alles, was das Volk betrifft, mit ihr stehen muß, nur daß diejenigen, die ihn vermitteln, nicht mehr eigentlich als Staatsbehörde, sondern nur die einen als Vertreter des Volkes bei der Regierung, die andern als Vertreter der Regierung beim Volk anzusehen sind.«

Aber es dauerte 38 Jahre, ehe dem Familienprinzip in dem Pädagogen Mager ein neuer Anwalt entstand. Mager ist der erste, welcher das, was Herbart philosophisch entwickelt hatte, pädagogisch systematisierte; er bereitete Dörpfeld den Weg. In seinen Bruchstücken aus der deutschen Scholastik, erschienen 1848, sagt er: die Sorge für die Gründung, Unterhaltung und Regierung des Landesschulwesens darf nicht der Staatsregierung überlassen sein: das Landesschulwesen sei kein Staatsschulwesen. ... Weil es nun einmal ein Gesetz der sozialen Physik ist, daß Unterricht vom Staate gegeben entweder kein erziehender oder auch gar ein demoralisierender ist.« In demselben Jahre veröffentlichte Mager in seiner Revue drei Abhandlungen von Humboldt, Schleiermacher und Herbart über die Frage: »ob es wohlgetan ist, die Erziehung und den Unterricht der Jugend der politischen Gesellschaft — dem Staate — zu überlassen«. In einer Anmerkung sagt Mager dazu treffend: Die Unfähigkeit der politischen Gesellschaft resp. des Staates, zur gedeihlichen Besorgung der Seelsorge und des Unterrichts der Jugend hat nicht so sehr zum Teil der allerdings unglücklichen bisherigen Besetzung des Kirchen- und Schulregiments als in der bleibenden Natur des Staates ihren Grund.

Die Magerschen Ideen wurden weiter entwickelt von F. W. Dörpfeld, diesem wiederauferstandenen Pestalozzi, diesem Reformator, den das deutsche Volk in der Zukunft erst noch zu verstehen und zu würdigen hat, diesem überaus vielseitigen, scharf kritischen, dabei schöpferischen, und mit tiefem Gemüte veranlagten Geiste, diesem großen Sozialpädagogen, dies Wort im weitesten Umfang genommen.[1])

Er trat ziemlich zu gleicher Zeit mit dem vorerwähnten Mager auf. Bereits im Jahre 1848 rief er seine Schulgemeinden[2]) ins Leben, die heute noch als »Elternabende« fortleben. Ihm ist die Familie der Urorganismus eines gesunden Volks- und Staatslebens, mit deren Gesundheit die des ganzen Volkes steigt und fällt.

[1]) Vergl. das vortreffliche Buch »F. W. Dörpfelds soziale Erziehung in Theorie und Praxis« von J. Trüper. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1901.

[2]) »In seiner bergischen Heimat fand Dörpfeld Anfänge selbständiger Schulgemeinden vor, deren Rechte nicht einmal durch Napoleon angetastet waren, und die sich dann durch die zweijährige ganz vortreffliche Schulverwaltung von Justus Gruner, dem Freunde Steins, besonders günstig entwickelt hatten« (vergl. Dr. L. Bornemann, »Schule, Familie, Freiheit«. Hamburg 1900).

Aber der Vorteil der Familienerziehung liegt nicht am wenigsten in der ideal-harmonischen Erziehung, die sie gewährt. Natürliches und Geistiges sind verbunden, alle Theorie ist zugleich Praxis und erprobt sich sofort in der Praxis. In der Familie allein wird nicht nur gelehrt, sondern das Gelehrte zugleich und sofort gelebt. Das Wissen erprobt sich am Können. Hierauf macht Dörpfeld in seiner 1863 in Barmen erschienenen »Freien Schulgemeinde« aufmerksam. Er sagt: »Die Schule soll möglichst enge mit der Familie verbunden sein, möglichst in ihrem Sinne und in ihrer Arbeit eingerichtet und geleitet werden; der Charakterzug der Familienhaftigkeit muß in der Einrichtung und im Leben der einzelnen Schulanstalten deutlich ausgeprägt, und durch die Verfassung und Leitung des gesamten Schulwesens anerkannt und geschützt werden. In der bergischen Schulordnung am Niederrhein ist der Familiencharakter in der Schule noch erhalten. Die Schulgemeinde fällt dort nicht mit der kirchlichen, auch nicht mit der bürgerlichen Gemeinde zusammen. Was in der Familie zusammengefügt ist, wird auch in der Schule nicht geschieden; die Geschlechter sind vereinigt.[1])

Dörpfeld fragt nun, wie die wahre Schulgemeinde herzustellen ist, und antwortet: »Als Lokalgemeinde auf die einfachste Weise von der Welt, nämlich dadurch, daß man der Familie gibt, was ihr gebührt, daß für jede Schule aus den dabei beteiligten Familien eine eigene Genossenschaft gebildet wird mit bestimmten Pflichten und Rechten. Es ist ein Verband von Familien und zwar zu gemeinsamer Sorge für die Bildung ihrer Kinder. Diese Schulgenossenschaft kann zufälligerweise mit der bürgerlichen Gemeinde räumlich genau zusammenfallen, nichtsdestoweniger ist sie von dieser verschieden. Und weiter sagt er in dem Kapitel »Das Familienrecht« in seinem Schwanengesang »Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung«: »Sollen die Interessen der Familie bei der Schulerziehung und die daraus fließenden Pflichten und Rechte zur Betätigung kommen, so muß jede Schulanstalt ihre besondere Schulgemeinde besitzen, d. h. sie muß getragen sein von einem Verbande von Familien, welche sich zur gemeinsamen Schulerziehung ihrer Kinder vereinigt haben.«

Es ist kein Zweifel, daß die Schule, welche heute den Boden des Volkstums verlassen hat und gewissermaßen in der Luft schwebt, zumal sie auch an der Religion keinen rechten Halt mehr hat, zu

---

[1]) Ein andermal sagt er: »Es ist die Schule vor allem eine Hilfsanstalt der Familie und der Lehrer ein Gehilfe der Eltern am Werke der Erziehung.« Vergl. F. W. Dörpfeld von seiner Tochter Anna Carnap geb. Dörpfeld. Güterloh 1903. S. 87.

einer Volkssache wieder werden kann nur dadurch, daß sie Familienangelegenheit wird. Wer hat denn ein größeres Interesse an der Erziehung der Kinder als die Eltern? Heute aber ist die Verbindung der Schule mit dem Elternhause nicht nur gelockert, sondern überhaupt nicht mehr vorhanden. »Die Volksschule wird schwach, unkräftig, ungesund und bringt ungesunde Frucht, sobald sie sich dem Volksleben entfremdet,« sagt Dörpfeld treffend. »Sie wird stark und verjüngt sich, sobald sie wieder in unmittelbare Berührung mit dem Volke und seinen praktischen Bedürfnissen tritt.« »Jede provinziale und landschaftliche Eigenart geht durch das Uniformieren verloren, und dadurch büßt das Schulwesen auch seinen volktümlichen Charakter ein. Jeder gesunde Fortschritt der Methoden und Lehrbücher wird gehemmt. Bei dem Bücherzwang herrscht eine reine Sinekurenwirtschaft, die man sogar auf Privatschulen auszudehnen strebt.« Das gilt leider noch heute.

An dieser Stelle können wir nicht umhin, die herrlichen Worte Dörpfelds über deutsches Volksleben in Ansehung der Familienidee wiederzugeben: »Des Deutschen Vaterlandsliebe wurzelt nicht in einem abstrakten, halbphantastischen Gedanken, wie bei den Franzosen in der »gloire«, auch nicht wie bei den Engländern in dem Gemeingefühl, einer unüberwindlichen See-, Geld- und Weltmacht anzugehören. Der deutsche Mann liebt sein Vaterland, weil er in der gemeinsamen Muttersprache eine Gemüts- und Geblütsverwandtschaft spürt; er nennt das Vaterland sein Heim und liebt es in einem gewissen Grade, weil es sein engeres Heim, das er noch mehr liebt, einschließt. An der engeren Heimat, der Landschaft, dem Dörfchen, dem Weiler hängt er darum stärker, weil er noch reiner, stärker an seiner Familie, an seinem Hause hängt. Bei dem Deutschen folgt die Liebe dem Geblüt und Gemüt. Nur wo er nach diesen beiden Seiten mit dem größeren Ganzen verwachsen ist und solches fühlt, da ist man seines Festhaltens an diesem einigermaßen gewiß. So ist die Festigung an den kleinsten und kleinen Kreis die erste und Hauptbedingung zur Festigung an den größeren und größten. Daraus folgt viel, auch für unsere Hauptfrage. Hier nur die eine Folgerung: Im Interesse einer gesunden Volksbildung, im Interesse eines gesunden Volkslebens, zum Heile des einzelnen Staates wie des gesamten deutschen Vaterlandes muß jede Volkstümlichkeit — hafte sie nun an Familie, Sprache, Sitte, Schule oder Kirche usw. — sofern sie die Ausgestaltung des Volkslebens nach den Grundsätzen des Himmelreichs nicht aufhält, mit Eifer und Eifersucht bewacht, bewahrt und gepflegt werden.«

Die Frage, wie in der Praxis das Familienprinzip in der Schul-

erziehung zur Geltung kommen soll, beantwortet nun Dörpfeld in der Weise, daß die Familien, soweit sie gleiche ethische Anschauungen haben, sich zu Schulgenossenschaften verbinden, und daß weiter die Lokalgemeinden derselben zu landschaftlichen Genossenschaften und diese sich territorial zusammenschließen. Dieser Vorschlag ist später von Fröhlich (siehe weiter oben) wieder aufgenommen worden.

Der Staat dagegen, sagt Dörpfeld, »kann nicht Schulhalter und Schulherr sein. Er hat keinen Beruf dazu. Seine Aufgaben liegen anderswo. Die reine Staatsschule ist um der gesunden Volkserziehung willen ebenso zu verwerfen, wie die reine Kirchenschule.« [1])

In den Kreisen der Comeniusgesellschaft, zu deren Gründern er gehörte, fand Dörpfeld in den letzten Jahren weitgehendes Verständnis. Nach seinem Tode brachten die Comeniusblätter aus der Feder Pastor D. Hackenbergs unter der Inschrift »Eines Schulmeisters Testament« eine treffende Darstellung der Bestrebungen Dörpfelds.

Ungefähr gleichzeitig mit Dörpfeld finden wir eine andere wichtige Auslassung gegen die Staatsschule: Georg Waitz sagt in seinen »Grundzügen der Politik« (Kiel 1862) »Wenn der Staat das Bedürfnis fühlt, den Unterricht ganz in die Hand zu nehmen, ist es ein Zeichen, daß er sich von seiner natürlichen Grundlage, dem Bewußtsein des Volkes entfernt.«

Ein Jahr vorher war Prof. Stoys Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik erschienen, in der es heißt: »Die Schulverfassung entspricht nur dann ihrer großen Aufgabe, wenn sie auf dem Grundsatze auferbaut ist, daß die Familien als die natürlichen Träger der ersten und heiligsten Interessen der Erziehung diejenigen Kräfte seien, aus deren geordnetem Zusammenwirken das Schulregiment hervorgehen müsse. Nur dann, wenn das ganze Prinzip des Staats-

---

[1]) Erwähnt sei, daß der Pädagog Diesterweg in seinen späteren Jahren durch Dörpfeld stark beeinflußt wurde und meinte: wer auf dem Gebiet mitreden wollte, müsse die Dörpfeldschen Schriften gelesen haben. Er sagte ferner: »Die natürliche Verbindung, welche die Schule eingehen kann, ist die mit den Familien.« Und in den Rhein. Blättern schrieb er 1865: »Die Volksschule hat einen selbständigen, allgemeinen Zweck: Bildung, Menschenbildung. Sie geht von dem Volke aus und gehört dem Volke. Über sie haben zuoberst diejenigen zu verfügen, welche sie errichten, die Mitglieder der Schulgemeinde, d. h. die Eltern der ihr übergebenen Kinder!« Auch Prof. Holtzmann-Straßburg sagte über jene Forderung Dörpfelds: »Was den eigentlichen Gehalt der von Herrn Dörpfeld gestellten Forderungen betrifft, so halte ich die Durchführung einer Schulreform nach den Prinzipien der Selbstverwaltung und der Interessen-Vertretung nur noch für eine Frage der Zeit. Es ist dies der einzige Weg, auf welchem man sich und Preußen aus dem vitiösen Zirkel, worin man sich seit 50 Jahren nahezu resultatlos bewegt hat, wird retten können.«

schulwesens aufgehen wird, kann die Schule zum Heil der Familie wie des Staates wahrhaft gedeihen.«

Nunmehr vergehen wiederum nahe an zwanzig Jahre, ehe dem Familienprinzip in der Erziehung ein neuer Anwalt erstand. Der nächste war G. Fröhlich, welcher im Jahre 1879 eine Schrift unter dem bemerkenswerten Titel veröffentlichte »Gestaltung der Zucht und des Lebens einer erziehenden Schule, sowie des vereinten Wirkens von Eltern und Lehrern«. Aber freilich steht Fröhlich auf dem Boden der (Zwangs-)Simultanschule und kommt deshalb für uns hier weniger in Betracht. Im Übrigen hat er sich Dörpfelds Thesen zu eigen gemacht, auch wenn er sich nicht immer auf sie beruft. So spricht z. B. auch er von »Schulgemeinden, d. h. denjenigen Genossenschaften, welche Erziehung und der Unterricht ihrer Kinder verbindet«.

Gewichtiger in die Wagschale fällt die Stimme Prof. T. Zillers und dessen »Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht« (2. Aufl. von Prof. Vogt. Leipzig 1884). Auch Ziller nimmt die Mager-Dörpfeldsche Idee der Bildung von selbständigen Erziehungsschulgemeinden auf. Er sagt: Die Erziehungsschule ist zur gesellschaftlichen Fachschule herabgesunken, die höhere Sorge für den Zögling als einzelnen wie das Verhältnis der Erziehungsschule zur Familie muß demnach in den Hintergrund zurücktreten. Wo daher nicht ausgezeichnete Pädagogen wirken, ist die gemütliche Teilnahme der Familien für öffentliche Schulen beispiellos gering.[1]) Es müssen nämlich die Familien, deren Angehörige der Erziehungsschule angehören, zu selbständigen Erziehungsschulgemeinden und deren Vertreter müssen unter der Mitwirkung von Lehrern zu mannigfachen Organen zusammentreten, welch letzteren zur Leitung der Schule berufen, aber von den Organen der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinden gesondert sind, weiterhin aber zu Kreis- und Provinzial-Erziehungsschulgemeinden und ihren Organen zusammentreten, um alle außerhalb der Methodik liegenden Funktionen zu übernehmen, welche gegenwärtig die weltlichen und kirchlichen Behörden über Erziehungsschule und Erziehungslehrer ausüben.[2]) Es ist auch nicht zu vergessen, daß die Schultätigkeit niemals anders als im innigen Zusammenwirken mit der Familie und in fortgesetzter Verständigung mit derselben über den gemeinsamen Zögling, am besten auf Grund gemeinsamer Erfahrungen und Überzeugungen annähernd sicher gedeihen kann, weil nur so der Verlust an Einheit und Innigkeit, welche bei einer Erziehung möglich

[1]) Siehe a. o. W. S. 52.
[2]) Ebenda S. 189.

ist, sich einigermaßen ersetzen läßt.[1]) Leider ist in beiden Teilen, in den Lehrern wie in den Familien, das Gefühl der Zusammengehörigkeit durch das herrschende Schulregiment gar sehr geschwächt, ja bis zu einer verschwindenden Größe herabgedrückt worden.

Sehr bemerkenswert ist auch die Schrift »Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeindewesens in Staat, Schule und Kirche« von Dr. Ernst Barth-Leipzig. Georg Reichardts Verlag 1886. (Zuerst in der Zeitschrift »Erziehungsschule« 1884 und 1885 veröffentlicht.) Es heißt da: In dem Maße, als sich Staat und Kommunen für die Schulen interessierten, schwand das Interesse der Familie für die Erziehung dahin. Immer mehr selbständig wurde die Schule und emanzipierte sich vollständig von der Familie. Die Familie ihrerseits verlor alles Interesse an der Familie. Bebel (»Die Frau«) wollte die Kinder in staatliche Versorgungsanstalten stecken. Statt daß die Schule der Familie wegen da ist, scheint heute die Familie der Schule wegen da zu sein.«

Die protestantische Kirchenzeitung stellte Barths Schrift mit Pestalozzis Lienhard und Gertrud und Platos Staatslehre in Parallele.

Nicht minder wichtig ist das Eintreten W. Reins für unsere hier verfochtenen Ideen. Im Jahre 1890 erschien seine Pädagogik im Grundriß, in welcher er die Familie als die natürliche Grundlage der Erziehung erklärt und die Anerkennung der Familienrechte in der Erziehung fordert.

Aus dem pädagogischen Seminar der Universität Jena, deren Direktor W. Rein ist, ging auch die ausgezeichnete gleich näher zu besprechende Schrift hervor. »Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung« von J. Trüper (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1892). Ferner erschien in Reins Pädagogischen Studien die Abhandlung Rolles »Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche«, in welcher ebenfalls die Selbständigkeit der Schule und eine nähere Fühlung von Lehrern und Eltern gefordert wird.

Endlich sei, ehe wir zu Trüper übergehen, noch der Schrift des Prof. Ferd. Tönnies, Kiel gedacht: »Fünfzehn Thesen über die Erneuerung des Familienlebens.« Vortrag gehalten am 14. August 1893 auf der Eisenacher Zusammenkunft der Förderung und Ausbreitung der ethischen Bewegung. Auch Tönnies knüpft an die Mager-Dörpfeldsche Idee der Bildung von Genossenschaften wahlverwandter Familien an.

(Schluß folgt.)

---

[1]) Siehe a. o. W. S. 289.

3. Über den Wert der Freiübungen im Hilfsschulturnen.

Von
Kurt Lehm, Dresden.

Erziehung zur Selbständigkeit: auch die Hilfsschule strebt diesem Ziele zu. Doch wird es in Anbetracht der physischen, geistigen und auch moralischen Schwäche der Kinder bisweilen in recht weite Fernen gerückt, noch weit ab vom Ziel kann plötzlich Stillstand eintreten, sodaß das Ziel unerreicht bleibt.

Steht man zu Ostern vor einer Anfängerschar der Hilfsschule und will man aus den Augen der Kinder die Frage lesen: »Kannst du mich selbständig machen?« so möchte man im Hinblick auf die große Aufgabe, die plötzlich wie eine ungeheure dunkle Wand am Schulhimmel aufsteigt, laß werden.

Doch der Hilfsschullehrer läßt sich so leicht nicht schrecken. Er ist an Schwierigkeiten gewöhnt. Wie in unausgesprochenem Austausch der Gedanken blitzt es aus seinen Augen den Kindern zu: »Besser wird es werden mit euch, ob ganz gut, das weiß ich nicht: Aber zeigt einmal her, wie seid ihr denn eigentlich beschaffen, wie steht's um euch?«

Einer hat sich ganz hinten gesetzt. Er ist es so gewöhnt von der »andern« Schule her. Da hat er immer hinten gesessen.

Auch zu Hause ist er immer hintendran gewesen, und es ist noch so. Eine Arbeit, die er leisten will, wird nicht schnell genug erledigt. Vater, Mutter, Geschwister nehmen sie ihm aus der Hand. »Gib her, das geht viel zu langsam, das kannst du nicht.« Jetzt verlangt er nach keiner Arbeit mehr, untätig bummelt er umher. Er weiß, er bringt nichts — er fühlt seine eigene Minderwertigkeit — sein großer, großer Lebensschmerz.

In der Schule ging es nun wieder so: Was die anderen Kinder leisteten, schien ihm groß, so groß, daß er sich kleiner und immer kleiner vorkam. Sein Mut verwandelte sich in Mutlosigkeit.

Da sitzt nun das schwache Kind: »Kannst du mich selbständig machen?«

Diese Frage! — Sie tropft wie flüssiges Feuer aufs Lehrerherz. — Sie ist die Grund- und Zielfrage aller Hilfsschulpädagogik — Kannst du mich selbständig machen?

Bisher stellte man in Laienkreisen und auch von der Hilfsschule aus die Frage so: »Kann die Hilfsschule die Kinder wirtschaftlich selbständig machen?« und durch Statistiken suchte man diese Frage zu beantworten.

Ich verkenne die Wichtigkeit dieser Frage nicht, kann sie aber doch nicht als Ziel der Hilfsschularbeit gelten lassen. Die wirtschaftliche Selbständigkeit wird sich als eine willkommene Begleiterscheinung von selbst einstellen, wenn wir dem Kinde zu den dazu nötigen Voraussetzungen verhelfen, und diese sind:

a) Herrschaft über den eigenen Körper.

b) Ein dem normalen Zustand sich näherndes Fühlen, Denken, Wollen, Handeln.

Es sind somit zunächst alle Stoffragen von untergeordneter Bedeutung. Wesentlicher ist die Frage:

Wie muß ich die Stoffe an die Hilfsschulkinder heranbringen, damit ich einen ausgleichenden Erfolg erziele in bezug auf sein von der Norm abweichendes Fühlen, Denken, Wollen?

In Beantwortung dieser Frage sei nachstehend das Turnen in der Hilfsschule einer Betrachtung unterzogen, und besonders sei das Augenmerk auf die Freiübungen gerichtet.

* * *

Physiologen und Heilpädagogen erkennen heute alle die hohe Bedeutung des Turnunterrichts bei der Erziehung der Hilfsschuljugend an.

Im Hilfsschullehrplan der Stadt Bremen heißt es Seite 32: »Der Turnunterricht soll die leibliche Entwicklung fördern, den Körper an eine naturgemäße, schöne Haltung in allen seinen Stellungen und Bewegungen gewöhnen, durch Steigerung der Kraft und Gewandtheit des Leibes auch Frische des Geistes, Entschlossenheit des Willens, Besonnenheit und Mut wecken und stärken und zu Ordnung, Gehorsam und Gemeinsinn erziehen.«

Kielhorn sagt in seinem Lehrplan[1]) Seite 98 folgendes über die Aufgabe des Turnunterrichts in der Hilfsschule: »Der Turnunterricht soll die trägen und schwerfälligen Kinder ermuntern, die unruhigen und zerfahrenen zügeln, also beide Gruppen gewöhnen, auf Befehle zu achten und dieselben zu befolgen (Bildung der Merkfähigkeit); er soll den Willen bilden, Trieb und Lust zum Handeln hervorrufen, an Ordnung und Gehorsam gewöhnen, Besonnenheit und Mut wecken.

Er hat sich hervorragend in den Dienst der Gesundheitspflege

---

[1]) Erziehung und Unterricht schwachbefähigter Kinder. Hilfsschul-Lehrplan von Heinrich Kielhorn, Schulinspektor, Leiter der Hilfsschule in Braunschweig. Halle a. S., Carl Marhold, 1909.

zu stellen, hat also dahin zu streben, daß der meistens schwächliche und ungelenke Körper der Kinder allseitig gekräftigt wird, daß die Kinder gelenkig und gewandt werden.

Kunst- und Kraftleistungen sollen nicht erzielt werden; es ist vielmehr dahin zu wirken, daß alle Kinder einfache Übungen geschickt, freudig und pünktlich ausführen.«

Aus dem Zwickauer Lehrplan [1]) für die Hilfsschule sei eine Stelle von Seite 108 nachstehend angeführt: »Der Turnunterricht ist für die Hilfsschule noch wichtiger als in Schulen für Normale. Er wird hier, richtig verwendet, zu einem Heilmittel und ist als solches schon seit vielen Jahrzehnten verwendet worden.

Sein hoher Wert besteht darin, daß er sich an einen Sinn wendet, der sonst im Unterrichte nicht so gepflegt werden kann, wie das eigentlich notwendig wäre, nämlich an die innere Sensibilität und ihre Reaktion durch Bewegungen. Die Tast- und Muskelempfindungen aber sind die Grundempfindungen für die Entstehung des geistigen Lebens, weil von der Bewegung des Körpers und seiner Glieder die ersten und vielfachsten Anregungen durch funktionelle Reize ausgehen zur Bildung von Vorstellungen. Die Körperfühlsphäre, welche im Gehirne dem Muskel-, Sehnen- und Gelenksystem als Zentralorgan zugeordnet ist, nimmt den größten Teil der mittleren Hirnrinde ein und ist mit allen übrigen Teilen derselben aufs innigste durch Leitungsbahnen verbunden. Es ist daher möglich, durch gymnastische Übungen weithin anregend einzuwirken.«

Von den drei angeführten Lehrplänen ist jeder charakteristisch in seiner Stellung zum Hilfsschulturnen. Der Bremer Lehrplan [2]) gibt eine allgemeine Zweckbestimmung des Turnens. Der Kielhornsche Plan weist auf besondere Merkmale der Kinder hin und gibt damit Richtlinien für den Unterricht. Der Zwickauer Lehrplan zeigt, wie die Arbeit des Turnlehrers der Hilfsschule zur heilenden Tätigkeit werden kann und ordnet sich somit der Frage unter, die zu Ende des ersten Abschnittes dieser Abhandlung als grundlegend für die Hilfsschularbeit erwähnt wurde.

* * *

[1]) Lehrpläne für den Unterricht in der Hilfsschule nebst methodischer Anweisung. Von Rudolf Weiß, Direktor der Hilfsschule in Zwickau i. Sa. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1911. Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, Heft 82.

[2]) Lehrplan für die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder in Bremen. Druck von J. D. Pröhl, Bremen 1901.

In künftigen Hilfsschullehrplänen wird jedenfalls das Turnen als Einzelfach nicht mehr aufgeführt werden. Es wird nur als Unterabteilung einer umfassenderen Überschrift erscheinen und unter »Körperliche Erziehung« einbegriffen werden.

Man will damit zum Ausdruck bringen, daß das Wort Turnen allein nicht alles das umfaßt, was die Hilfsschule an ihren Kindern tut, um sie körperlich zu fördern. Turnen begreift nicht in sich Eislauf, Schwimmen, Wanderungen, Schulbäder, Milchspende, Mittagsspeisungen, Entsendung in Ferienkolonien, orthopädische Übungen. Es umschließt auch nicht die Übungen, die das planmäßige Turnen vorbereiten, aber zurzeit noch nicht in besonderen Stunden vorgenommen werden.

Somit könnte es scheinen, als würde in Zukunft dem Turnen neben anderen Maßnahmen der körperlichen Erziehung eine untergeordnete Stellung zugewiesen werden. Das wird aber nicht geschehen, wie auch nie der Fall eintreten kann, daß man das Turnen ganz fallen ließe.

Der Nichtfachmann wird ja vielleicht der Meinung sein, daß das Turnen bei Hilfsschülern »nicht weit her« sein werde. Gewiß: große glänzende Turnvorführungen können wir mit Hilfsschülern nicht bieten, wie es auch bei Kielhorn angedeutet ist. Vom Standpunkt des Hilfsschulpädagogen und Physiologen aus bietet das Hilfsschulturnen ein ganz anderes Bild und darf mit vollem Recht als eins der wichtigsten Fächer in der Hilfsschularbeit bezeichnet werden.

Warum?

Nimmt man mit einer Normalklasse eine Freiübung vor, so haben die Kinder bald Freude an der Bewegung überhaupt. Nicht so die Hilfsschulkinder: Für die ersten Minuten behagt ihnen die Tätigkeit des Turnens. Es erscheint ihnen zunächst als Spiel. Dann aber stellt sich, auch bei Wechsel der Übungen, Interesselosigkeit ein. Die Übung als solche vermag die Kinder nicht auf die Dauer zu fesseln. Die Übung muß den Charakter des Spieles bekommen, dann weckt sie Freude im Kinde und wir können auf sein Mittun rechnen. Auch in der Hilfsschule ist die Freude der Götterfunke, der zündet und Kräfte frei macht. Mit Nachdruck weist Kielhorn darauf hin, daß alle Kinder einfache Übungen geschickt, freudig und pünktlich ausführen.

Wie soll nun aber eine Freiübung als Spiel dargestellt werden, wo es sich um feste Ordnung in der Aufstellung und um festes Zeitmaß handelt?

Ein Spiel ist ein inhaltvolles Tun, eine Freiübung an sich für

Hilfsschulkinder eine inhaltleere Tätigkeit. Bei einem Spiel denkt sich das Kind etwas, bei der Freiübung wird dem Geist nicht solche Nahrung geboten. Die Geistesnahrung des Spieles braucht das Hilfsschulkind, also müssen wir sie ihm auch in der Freiübung bieten. Wir müssen ihm ein Turnen mit Nachdenken, ein Denk-Turnen ermöglichen. Die Rumpfbeuge wird zu einer Verbeugung, wir verbeugen uns wie ein Herr. Wir hüpfen in die Grätschstellung. Ein Ball läuft zwischen den Beinen hindurch. Das könnte auch ein Tier sein, eine Katze, ein kleiner Hund. Wir könnten auch mit den Füßen auf den Ufern eines schmalen Baches aufstehen, das Wasser liefe zwischen den Füßen hindurch usw.

Das würde die Vorbereitung sein zur Einübung einer Freiübung. Das Turnen sei Denk-Turnen, es habe den Charakter des Spieles.

Jetzt ist das Kind gewonnen, sein Innenleben ist geweckt. Das Kind führt die Bewegung aus, als ob es sich in die Notwendigkeit versetzt fühlte, es tun zu müssen. Es wird eine Übung aus lebendiger Kraft. Das Mechanische ist ausgeschaltet.

Und das Mechanische ist bekanntlich einer der wenig erfreulichen Wesenszüge der Schwachsinnigen. Wie oft sieht man sie einherschlendern, als ob sie ein seelenloser Mechanismus wären. Schlechte Haltung, schiebender oder schleppender Gang, Schleudern der Arme, ein allgemeines Sichgehenlassen, Energielosigkeit werden recht oft bemerkt. Und hier muß das Turnen wieder ausgleichend eingreifen.

Wie läßt sich hier Wandel schaffen?

Es ist zunächst festzustellen, daß sich die Hilfsschulkinder gewöhnlich ihrer Energielosigkeit in der Körperhaltung, in ihren Bewegungen nicht bewußt sind. Es ist andrerseits aber auch sicher, daß ein derartiges Sichgehenlassen die Kräfte der einzelnen Glieder wie des Gesamtorganismus schädigt und daß bei einer entsprechenden heilpädagogischen Behandlung eine Hebung der Arbeitsfähigkeit der Organe eintreten muß. Also wird es nötig sein, um den offenbaren Mangel an Arbeitsfähigkeit auszugleichen, den Hilfsschulkindern aus ihrer Energielosigkeit herauszuhelfen.

Wie eine Leistung zustande kommt, ist ihnen zu diesem Zweck zunächst klar zu machen, aber nicht nur durch Worte, sie fruchten nichts. Aus ihrem eigenen Empfinden heraus müssen sie eine Leistung des Armes, des Beines, des Rumpfes beurteilen lernen. Sie müssen z. B. am nackten Arm die Muskel arbeiten spüren und sehen, sie müssen die Muskel durch Muskeltätigkeit fühlen. Der Muskelsinn muß im Hilfsschulkinde wachgerufen werden. Wenn

ich nun den Schülern zurufe: »Arme — beugt!« so führen sie den Befehl wohl aus. Ob sich dabei aber eine Kraftentfaltung vollzieht, weiß ich nicht. Zunächst fehlt mir die Kontrolle, die Muskeln sind ja durch die Kleidung verdeckt. Wäre die Kleidung dünn und anliegend, wäre eine Überwachung der Muskeltätigkeit nicht ausgeschlossen. Am besten würde jedenfalls das Nacktturnen diesem Zwecke entsprechen. Da aus andern Gründen aber doch mancherlei Bedenken gegen das Nacktturnen sprechen, so dürfte es jedenfalls ein begrüßenswerter Zustand sein, wenn wir die Kinder im Trikot turnen lassen könnten. Wie bei den Mädchen die Turnhose sich eingeführt hat, würde sich auch diese Art der Turnkleidung Geltung verschaffen. Bei den meist ärmlichen häuslichen Verhältnissen der Hilfsschüler ist aber an eine solche Anschaffung wahrscheinlich nicht zu denken. So müssen wir uns einstweilen begnügen, einige Übungen bei entblößtem Oberarm vorzunehmen — Hinaufschieben des Ärmels — dann aber mit den gegebenen Verhältnissen uns abfinden.

Es könnte nun auch der Fall eintreten, daß trotz der Möglichkeit einer völligen Kontrolle eine Kraftaufwendung bei der Übung nicht stattfindet und die Übung doch schlaff ausgeführt wird. Geschieht das, so liegt, von Lähmungen und ähnlichen Krankheiten abgesehen, der Fehler darin, daß die Muskelkraft nicht von innen aus angeregt worden ist. Es hat eine Innervation der Muskeln nicht stattgefunden.

Dieser Einfluß der Nerven auf die Organe ist wieder nur durch Einwirkung von außen her zu erreichen. Nehmen wir an, Hochstoß und Rückbewegung sollen geübt werden. In der Normalklasse wird die Übung einfach vorgeturnt, dann erfolgt der Befehl. In der Hilfsschule müssen wir anders verfahren, um die Übung wirklich erfolgreich nennen zu können.

Der Ballkorb wird schräg gelegt, nach Befinden auch mit einem Ball beschwert. Die Kinder üben ihre Kraft, indem sie den Korb mit seiner Last nach oben stoßen. Oder ein Schleuderball wird am Ringseil aufgehängt und die Kinder stoßen ihn mit der Faust hoch. Es ist dann zu erwarten, daß der Hochstoß nicht nur ein schwaches Armheben wird, denn es hat die Übung nun eine Zweckbestimmung.

Die Rückbewegung wird auch oft laß ausgeführt, die Arme fallen schlaff herunter. Das kann auch anders werden. Wir lassen die Ringe herunter, die Kinder versuchen die Ringe noch tiefer zu reißen. Nach genügender Anstrengung geben wir nach. Die Schüler müssen empfunden haben, daß Kraftaufwand nötig war. Bei der Freiübung wird dann die Rückbewegung kräftig ausgeführt. In den Muskeln

zittert die Erregung noch nach. Ich brauche nur zu sagen: »Denkt, ihr wolltet die Ringe herunterreißen!«

Zu diesen wieder mehr spielartigen Vorbereitungsübungen muß nun noch ein Hinweis kommen: Wo hast du beim Ziehen im Arm etwas gemerkt? — Im Oberarm? — Das sind Muskel. — Die können immer so arbeiten, wenn du es willst. — Sagt dem Muskel, er soll sich zusammenziehen! Sagt es laut: Zieh dich zusammen! — Seht, wie stark er aufschwillt. — Tut es dann auch bei den Übungen so. — Da, von deinem Kopf aus kannst du es dem Muskel auch ganz leise sagen, daß es gar niemand hört! — Ich mache es euch vor! — So, nun seid ihr dran! — Ja, das nenne ich Muskel. — Seht, wie sie folgen, wenn ihr wollt.

Also: Wir müssen versuchen, den Willen anzuregen, wir müssen, man grolle dem Neuwort nicht, eine Innervationsmethode befolgen.

Freilich darf man nicht mit einigen Übungen einen dauernden Erfolg erwarten wollen. Nur nach und nach wird der Muskelsinn sich heben, das Willensleben sich entfalten. Aber merken wird man es bald, daß die Übung nicht mehr ein nur mechanisches Tun ist, sondern daß vom Geist aus die Direktion erfolgt. Man wird es spüren, wie sich die Arbeits-, die Leistungsfähigkeit der Organe steigert, wie der ganze Organismus unter die Disziplin des Willens kommt. Dann werden solche Fälle immer seltener werden, daß ein Glied dem Gebot des Willens nicht entspricht, daß ein Arm sich beugt, wenn er sich strecken soll usw. Aber wie gesagt, die Entwicklung geht langsam vor sich, Mutter Natur macht auch hier keine Sprünge, und mannigfach sind die Mittel, die noch angewendet werden können und müssen, um das schwache Willensleben zu heben. Der Verwendung eines dieser Mittel sei noch gedacht: es ist die Musik.

* * *

Der Musik jetzt ein Loblied singen zu wollen, wäre ein verspätetes Unterfangen. Eins nur sei erwähnt, daß sie auf Kranke wunderbare Wirkung haben kann, man denke an Saul und Davids Saitenspiel. Dieselbe wundersame Kraft hat sie auch heute noch. Wer in Krankenhäuser, Pflegeanstalten usw. geschaut hat, wird dies bestätigen. Und auch auf die Schwachsinnigen hat die Musik heilsamen Einfluß. Wie gern singen z. B. die Hilfsschulkinder. Ob sie das, was sie singen, ganz oder nur teilweise verstehen, tut bei ihnen nichts zur Sache, aber singen, singen müssen sie.

Aus diesem Grunde hat man auch den Versuch angestellt, das Singen dem Turnen dienstbar zu machen. Da erklingt die Turnhalle von Marschliedern und Singespielen.

Vom Singen in der Turnhalle beim Marsch und beim Spiel bin ich kein Freund. Staubbildung ist beim Marschieren und bei Bewegungsspielen nicht zu vermeiden, und der Staub dringt dann in die durch das Singen stark in Anspruch genommenen Lungen ein. Wenn beim Marsch im Freien gesungen wird, so ist diese Gepflogenheit nur zu begrüßen.

Darin, daß auch bei Freiübungen Volkslieder gesungen werden, erblicke ich eine Härte. Die Lieder sind wohl kaum im Hinblick auf das Turnen entstanden. Darum hat auch ihr Inhalt mit dem Turnen gar nichts zu tun. Es wird daher auch nicht erzielt, was man durch das Singen herbeiführen wollte, ein taktgemäßes Turnen. Und es ist dies leicht erklärlich auch aus anderm Grunde. Die Kinder achten auf den Inhalt des Liedes und versäumen dabei die Übung. Es ist eben von einem Schwachsinnigen viel verlangt, auf Inhalt, Rhythmus und Übungsfolge zu achten. Ganz ausgeschlossen halte ich ja die Möglichkeit nicht, daß dem Bestreben, eine Übung mit Gesang turnen zu lassen, einmal ein voller Erfolg beschieden sein könnte, wir streben ja danach, die Übungen alle so durchzunehmen, daß der Wille frei werden und sich auch einer andren Tätigkeit zu gleicher Zeit widmen kann, aber dann möchten doch Lied- und Übungsinhalt immerhin in einem gewissen Zusammenhange stehen. Wir stecken uns in der Hilfsschule gewiß nicht das Ziel, den musikalischen oder textlichen Inhalt eines Liedes turnerisch-plastisch darstellen zu wollen. Wenn aber auf den Text des Liedes »Taler, Taler, du mußt wandern« Seitgrätschstellung und Kniebeuge geturnt wird, dies nur als Beispiel, so liegt darin ein Widerspruch. Auch ist bei Pausen und halben Noten das Gefühl für Zeitdauer nicht da. Die Kinder gehen darüber hin, und die Übung kommt außer Takt. Am besten entspricht wohl dem Zweck, in den Schülern das Empfinden für Takt, für die Zeitdauer lebendig zu machen und zu stärken, Musik ohne Text, Instrumentalmusik, und allgemein hat sich das Klavier bewährt.

Hilfsschulkinder an gleich oder verschieden lange Zeitdauern zu gewöhnen, ist nicht so einfach. Man kann nicht ohne weiteres mit einem Marsch beginnen. Es sind auch zur Weckung des Empfindens für Zeitdauer Vorübungen nötig. Und das sind wieder Willensübungen, Übungen der Selbstbeherrschung und schnellen Reaktion. Es gilt die Nervenbahnen vom motorischen Zentrum zu den Gliedern hin auszuschleifen und für schnellen Verkehr wegbar zu machen. Dazu dienen mancherlei Übungen: Der Lauf beginnt. Ich zähle bis vier: einmal schnell, einmal langsam, einmal in gleichem, dann in ungleichem

Rhythmus. Während des Laufes rufe ich: halt! Dann kommt der Befehl »lauft«. Dann rufe ich wieder: halt! Dann stelle ich den Schülern frei, beim Einzellauf sich selbst das Halt zuzurufen. Die Hauptsache ist immer, daß der Befehl augenblickliche Wirkung tut und der Schüler still steht, regungslos wie eine Säule.

Ein sehr gutes Mittel, an Zeitdauer zu gewöhnen, ist der langsame Marsch, bei dem von einem Schritt zum andern fünf, und nach Belieben mehr Sekunden vergehen können. Bei dieser Übung trägt das Muskelempfinden der Schenkel nicht unwesentlich dazu bei, das Zeitempfinden anregen zu helfen.

Nach solchen und ähnlichen Übungen kommen wir zu dem gleichtaktigen Marsch, und von da an tritt uns die Musik als Helferin zur Seite. »Jetzt zähle ich nicht mehr mit, jetzt zählt ihr mit dem Klavier. Bei ‚eins' zählt das Klavier stark, bei zwei, drei, vier nicht so stark!« Eine leicht ins Gehör fallende Musik wird angeschlagen, und wir begleiten nun ständig die Marsch- und Freiübungen am Klavier. Die Musik muß scharfe Akzente haben, damit sie den schwachen Willen zur Betätigung aufreizt. Man komponiert so kleine Sachen selbst und improvisiert am Klavier oder man bereitet sich geeignete, schon vorhandene Musik in entsprechender Weise zu, wie es die Musikstücke, die dem Turnplan beigegeben sind, zeigen. Auch ein Kinderlied ist mit eingeflochten, aber es wird nicht gesungen beim Turnen, es ist lediglich als Klaviermusik gedacht. Wer in dieser Weise (ohne Gesang) verfahren wollte, fände eine große Anzahl solcher Melodien in jedem Liederheft. Es kämen für den $^4/_4$ Takt etwa noch in Betracht für diese Stufe

1. Taler, Taler, du mußt wandern . . .
2. Als ich einmal reiste . . .
3. Hans hat Hosen an . . .
4. Fuchs, du hast die Gans gestohlen . . .
5. Wer hat die Blumen nur erdacht . . .
6. Meine Blümchen haben Durst . . .

Sind die Kinder an den Takt gewöhnt und beherrschen eine Reihe einfacher Übungen, so darf man ihnen zu weiterer Befreiung des Willens die Kontrastbewegungen nicht ersparen, die das Ziel haben, daß die Glieder möglichst unabhängig voneinander werden.

Es wird damit zugleich der Kampf gegen die automatischen Begleitbewegungen aufgenommen. Ein schwerer Kampf! Aber er darf uns nicht schrecken, muß uns vielmehr immer wieder anspornen, die Kinder solche Schwierigkeiten beheben zu lehren. Wenn der linke

Arm eine Beugung, der rechte Arm eine Streckung ausführt zur selben Zeit, ist das für Hilfsschüler nicht so schnell gedacht und auch nicht so schnell ausführbar. Aber in den meisten Fällen kommt man doch zum Ziele.

In den dieser Arbeit beigegebenen Freiübungen für die dritte Klasse einer sechsstufigen Hilfsschule, sind solche Übungen vorzufinden unter:

A	a	I		7.—14.	Übung.	A	f	α	III	3.—4.	Übung.
A	b			10.—13.	Übung.	A	f	α	IV	3.—4.	Übung.
A	c	II		6.—9.	Übung.	A	f	α	V	3.—4.	Übung.
A	f	α	I	4.—5.	Übung.	A	f	α	VI	4.—8.	Übung.
A	f	α	II	4.—5.	Übung.						

Im allgemeinen habe ich bei Aufstellung der Gruppen den Satz zu befolgen gesucht: Vom Leichten zum Schweren, und so ergab sich folgender Aufbau:

A. Freiübungen ohne Belastung.
- a) Übungen mit einem Arm.
- b) Übungen mit beiden Armen.
- c) Übungen mit einem Bein.
- d) Übungen mit beiden Beinen.
- e) Übungen mit dem Rumpf.
- f) Übungen für Arme und Beine.
  - α) Übungen für einen Arm und ein Bein.
  - β) Übungen für beide Arme und beide Beine.
- g) Übungen für Rumpf, Arme und Beine.

B. Freiübungen mit Belastung. Stabübungen.

Die Übungen sollen nicht ein vollständiges System darbieten. Sie wollen nur zeigen, was in einer Jahresarbeit erreichbar war.

Ein Jahrgang Freiübungen im Hilfsschulturnen.

A. Freiübungen ohne Belastung.

a) Freiübungen mit einem Arm.

I. Gruppe: Armheben und Senken.

1. Übung:

1—4 : [1])Seitheben des linken Armes.
5—8 : Senken des linken Armes.
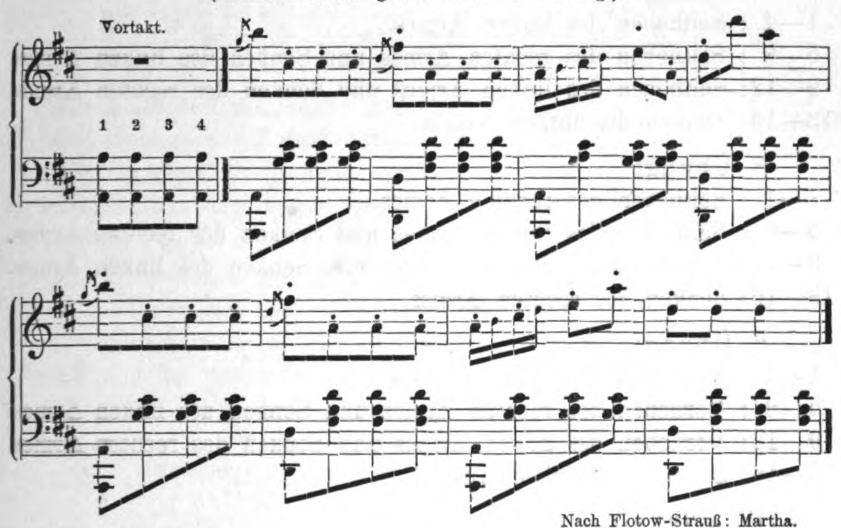
---

[1]) Seithebhalte: Handteller nach unten. Vor- und Hochhebehalte: Handteller nach innen.

9—12: Seitheben des rechten Armes.
[1])13—16: Senken des rechten Armes.

Achttaktiger Satz zur I. Gruppe.

(Zusammenfassung der 1. und 2. Übung.)



Nach Flotow-Strauß: Martha.

2. Übung:
1—4 : Vorheben des linken Armes.
5—8 : Senken des linken Armes.
9—12: Vorheben des rechten Armes.
13—16: Senken des rechten Armes.

3. Übung:
1. und 3. Rotte turnen die erste Übung.
2. und 4. Rotte turnen die zweite Übung.

4. Übung:
1—4 : Vorhochheben des linken Armes.
5—8 : Senken des linken Armes.
9—12: Vorhochheben des rechten Armes.
13—16: Senken des rechten Armes.

5. Übung:
1. und 3. Rotte turnen 2. Übung.
2. und 4. Rotte turnen 4. Übung.

---

[1]) Gezählt wird viermal 1—4. Bei »eins« wird die Übung ausgeführt. 2, 3, 4 sind Verharrungszeiten.

6. Übung:
1. und 4. Reihe turnen 1. Übung.
2. und 5. Reihe turnen 2. Übung.
3. und 6. Reihe turnen 3. Übung.

7. Übung:
1—4 : Seitheben des linken Armes.
5—8 : Seitheben des rechten Armes und Senken des linken Armes.
9—12: Seitheben des linken Armes und Senken des rechten Armes.
13—16: Senken des linken Armes.

8. Übung:
1—4 : Seitheben des rechten Armes.
5—8 : Seitheben des linken Armes und Senken des rechten Armes.
9—12: Seitheben des rechten Armes und Senken des linken Armes.
13—16: Senken des rechten Armes.

9. Übung:
1—4 : Vorheben des linken Armes.
5—8 : Vorheben des rechten Armes und Senken des linken Armes.
9—12: Vorheben des linken Armes und Senken des rechten Armes.
13—16: Senken des linken Armes.

10. Übung:
1—4 : Vorheben des rechten Armes.
5—8 : Vorheben des linken Armes und Senken des rechten Armes.
9—12: Vorheben des rechten Armes und Senken des linken Armes.
13—16: Senken des rechten Armes.

11. Übung:
1—4 : Vorhochheben des linken Armes.
5—8 : Vorhochheben des rechten Armes und Senken des linken Armes.
9—12: Vorhochheben des linken Armes und Senken des rechten Armes.
13—16: Senken des linken Armes.

12. Übung:
1—4 : Vorhochheben des rechten Armes.
5—8 : Vorhochheben des linken Armes und Senken des rechten Armes.
9—12: Vorhochheben des rechten Armes und Senken des linken Armes.
13—16: Senken des rechten Armes.

13. Übung:
1—4 : Seithochheben des linken Armes.
5—8 : Seithochheben des rechten Armes und Senken des linken Armes.
9—12: Seithochheben des linken Armes und Senken des rechten Armes.
13—16: Senken des linken Armes.

—

14. Übung:
1—4 : Seithochheben des rechten Armes.
5—8 : Seithochheben des linken Armes und Senken des rechten Armes.
9—12: Seithochheben des rechten Armes und Senken des linken Armes.
13—16: Senken des rechten Armes.
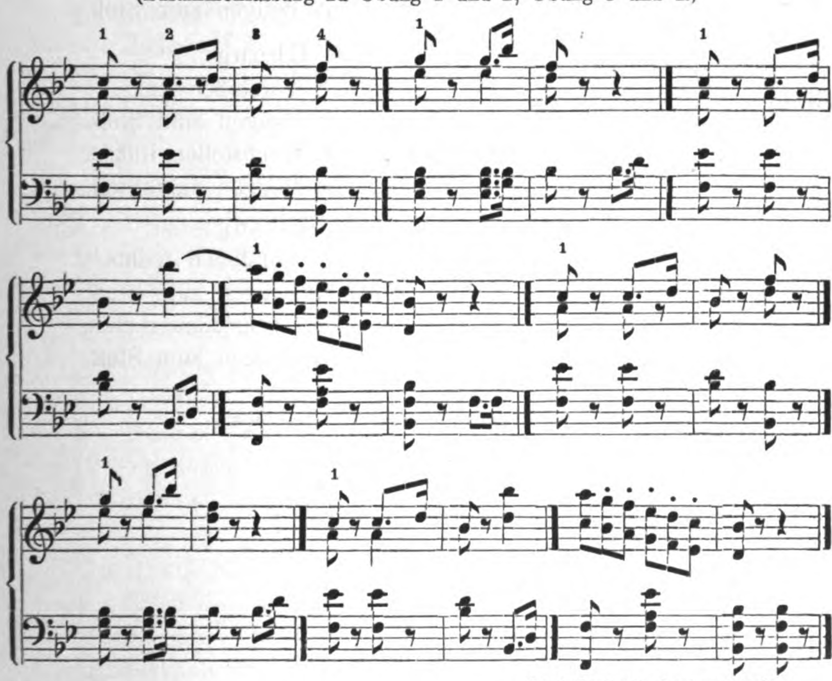
II. Gruppe: Armbeugen und Strecken.

1. Übung:
1—4 : Seitheben des linken Armes.
5—8 : Beugen des linken Armes.
9—12: Strecken des linken Armes.
13—16: Senken des linken Armes.

2. Übung:
1—4 : Seitheben des rechten Armes.
5—8 : Beugen des rechten Armes.
9—12: Strecken des rechten Armes.
13—16: Senken des rechten Armes.

Achttaktiger Satz zur II. Gruppe.

(Zusammenfassung zu Übung 1 und 2, Übung 3 und 4.)



Nach Donizetti: Regimentstochter.

3. Übung:
1—4 : Vorheben des linken Armes.
5—8 : Beugen des linken Armes.
9—12: Strecken des linken Armes.
13—16: Senken des linken Armes.

4. Übung:
1—4 : Vorheben des rechten Armes.
5—8 : Beugen des rechten Armes.
9—12: Strecken des rechten Armes.
13—16: Senken des rechten Armes.

III. Gruppe: Armstoßen.

1. Übung:
Arme zum Stoß gebeugt.
1—4 : Seitstoßen links.
5—8 : Senken des linken Armes.
9—12: Seitstoßen rechts.
13—16: Senken des rechten Armes.

2. Übung:
1—4 : Vorstoßen links.
5—8 : Senken des linken Armes.
9—12: Vorstoßen rechts.
13—16: Senken des rechten Armes.

3. Übung:
1—4 : Hochstoßen links.
5—8 : Senken des linken Armes.
9—12: Hochstoßen rechts.
13—16: Senken des rechten Armes.

4. Übung:
1—4 : Seitstoßen links.
5—8 : Beugen zum Stoß.
9—12: Vorstoßen links.
13—16: Beugen zum Stoß.

5. Übung:
1—4 : Seitstoßen rechts.
5—8 : Beugen zum Stoß.
9—12: Vorstoßen rechts.
13—16: Beugen zum Stoß.

6. Übung:
1—4 : Vorstoßen links.
5—8 : Beugen zum Stoß.
9—12: Hochstoßen links.
13—16: Beugen zum Stoß.

7. Übung:
1—4 : Vorstoßen rechts.
5—8 : Beugen zum Stoß.
9—12: Hochstoßen rechts.
13—16: Beugen zum Stoß.

b) Freiübungen mit beiden Armen.

1. Übung:
1—4 : Seitheben zur Seithebhalte.
5—8 : Hochheben zur Hochhebhalte.
9—12: Senken zur Seithebhalte.
13—16: Tiefsenken.

2. Übung:
1—4 : Vorheben zur Vorhebhalte.
5—8 : Hochheben zur Hochhebhalte.

— —

9—12: Senken zur Vorhebhalte.
13—16: Tiefsenken.

3. Übung:
1—4 : Seitheben zur Seithebhalte.
5—8 : Vorschwingen zur Vorhebhalte.
9—12: Ausbreiten zur Seithebhalte.
13—16: Senken der Arme.

4. Übung:
1—4 : Vorheben zur Vorhebhalte.
5—8 : Ausbreiten zur Seithebhalte.
9—12: Vorschwingen zur Vorhebhalte.
13—16: Senken der Arme.

5. Übung:
1—4 : Vorhochheben zur Hochhebhalte.
5—8 : Ausbreiten zur Seithebhalte.
9—12: Seithochheben zur Hochhebhalte.
13—16: Senken der Arme nach vorn.

6. Übung:
1—4 : Seitheben der Arme zur Seithebhalte.
5—8 : Beugen: Unterarm bildet mit dem Oberarm einen rechten Winkel.
9—12: Strecken der Arme.
13—16: Senken der Arme.

7. Übung:
1—4 : Vorheben der Arme zur Vorhebhalte.
5—8 : Beugen: Unterarm bildet mit dem Oberarm einen rechten Winkel.
9—12: Strecken der Arme.
13—16: Senken der Arme.

8. Übung:
Arme zum Stoß gebeugt.
1—4 : Seitstoßen.
5—8 : Beugen zum Stoß.
9—12: Vorstoßen
13—16: Beugen zum Stoß.

9. Übung:
1—4 : Vorstoßen.
5—8 : Beugen zum Stoß.
9—12: Hochstoßen.
13—16: Beugen zum Stoß.

---

10. Übung:
1—4 : Seitstoßen links und Vorstoßen rechts.
5—8 : Beugen zum Stoß.
9—12: Seitstoßen rechts und Vorstoßen links.
13—16: Beugen zum Stoß.

11. Übung:
1—4 : Seitstoßen links und Hochstoßen rechts.
5—8 : Beugen zum Stoß.
9—12: Seitstoßen rechts und Hochstoßen links.
13—16: Beugen zum Stoß.

12. Übung:
1—4 : Seitstoßen und Seithebhalte.
5—8 : Linker Arm gestreckt, rechter Arm gebeugt. Siehe 6. und 7. Übung 5—8.
9—12: Linker Arm gebeugt, rechter Arm gestreckt.
13—16: Senken der Arme.

13. Übung:
1—4 : Vorstoßen und Vorhebhalte.
5—8 : Linker Arm gestreckt, rechter Arm gebeugt. S. 6. Übung 5—8.
9—12: Linker Arm gebeugt, rechter Arm gestreckt.
13—16: Senken der Arme.

c) Übungen mit einem Bein.

I. Gruppe: Stellen.[1])

1. Übung:
1—4 : Seitstellen des linken Beines.
5—8 : Schlußtritt.
9—12: Seitstellen des rechten Beines.
13—16: Schlußtritt.

2. Übung:
1—4 : Vorstellen des linken Beines.
5—8 : Schlußtritt.
9—12: Vorstellen des rechten Beines.
13—16: Schlußtritt.

3. Übung.
1—4 : Rückstellen des linken Beines.
5—8 : Schlußtritt.
9—12: Rückstellen des rechten Beines.
13—16: Schlußtritt.

4. Übung:
1—4 : Kreuzschritt links vor dem rechten Fuß vorüber.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Kreuzschritt rechts vor dem linken Fuß vorüber.
13—16: Grundstellung.

[1]) Fußspitze wird auf den Boden aufgesetzt. Knie bleibt gestreckt.

5. Übung:
1—4 : Kreuzschritt links, hinter dem rechten Fuß her kreuzend.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Kreuzschritt rechts, hinter dem linken Fuß her kreuzend.
13—16: Grundstellung.

II. Gruppe: Schreiten.
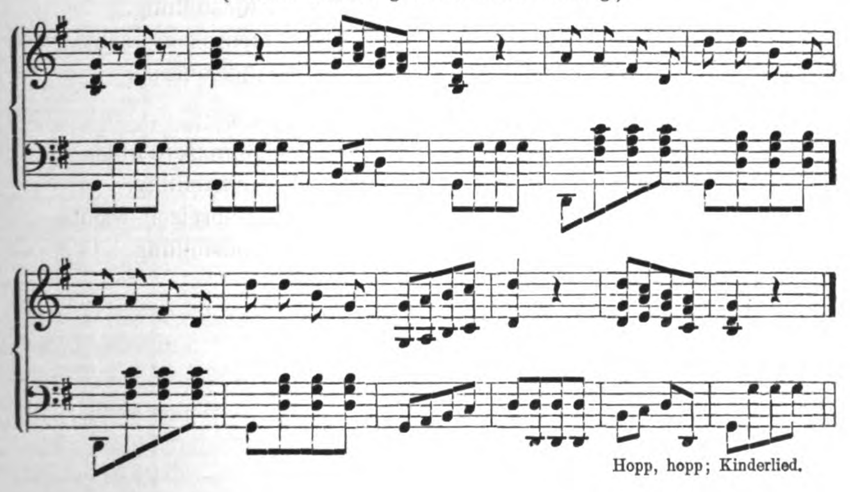
1. Übung.
1—4 : Seitschreiten links in die Seitgrätschstellung.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Seitschreiten rechts in die Seitgrätschstellung.
13—16: Grundstellung.

2. Übung.
1—4 : Vorschreiten links in die Quergrätschstellung.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Vorschreiten rechts in die Quergrätschstellung.
13—16: Grundstellnng.

3. Übung.
1—4 : Rückschreiten links in die Quergrätschstellung.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Rückschreiten rechts in die Quergrätschstellung.
13—16: Grundstellung.

Zwölftakter zur II. Gruppe.

(Zusammenfassung der 1. bis 3. Übung.)



Hopp, hopp; Kinderlied.

4. Übung.
1—4 : Seitschreiten links in die Seitgrätschstellung.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Vorschreiten rechts in die Quergrätschstellung.
13—16: Grundstellung.

5. Übung.
1—4 : Seitschreiten rechts in Seitgrätschstellung.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Rückschreiten links in die Quergrätschstellung.
13—16: Grundstellung.

III. Gruppe: Heben und Senken.

1. Übung.
1—4 : Knieheben links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Knieheben rechts.
13—16: Grundstellung.

2. Übung.
1—4 : Fersenheben links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Fersenheben rechts.
13—16: Grundstellung.

3. Übung.
1—4 : Seitspreizen links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Seitspreizen rechts.
13—16: Grundstellung.

4. Übung.
1—4 : Vorspreizen links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Vorspreizen rechts.
13—16: Grundstellung.

5. Übung:
1—4 : Rückspreizen links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Rückspreizen rechts.
13—16: Grundstellung.

6. Übung:
1—4 : Knieheben links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Fersenheben rechts.
13—16: Grundstellung.

7. Übung:
1—4 : Knieheben rechts.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Fersenheben links.
13—16: Grundstellung.

8. Übung:
1—4 : Seitspreizen links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Vorspreizen rechts.
13—16: Grundstellung.

9. Übung:
1—4 : Vorspreizen links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Rückspreizen rechts.
13—16: Grundstellung.

d) Übungen mit beiden Beinen.

1. Übung:

1—4 : Zehenstand.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Fersenstand.
13—16: Grundstellung.

2. Übung:
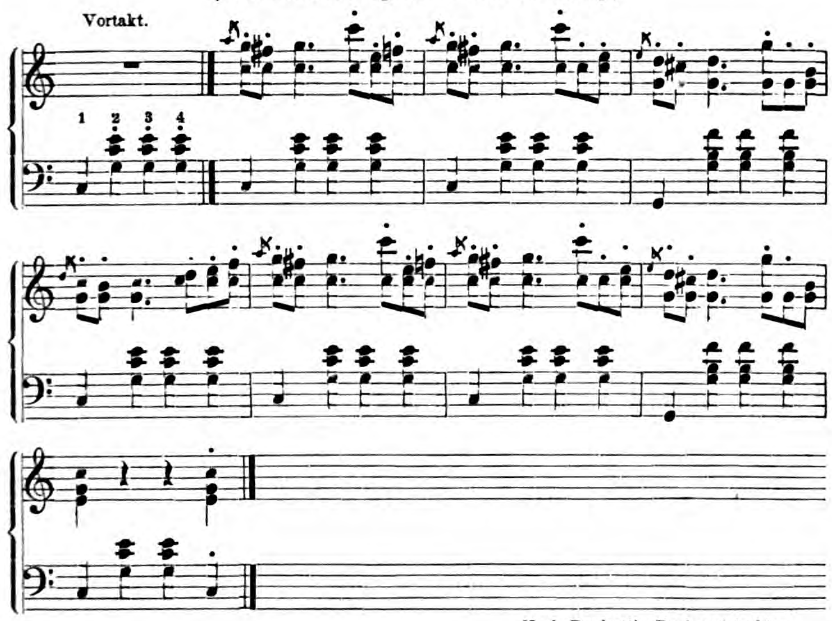
1—4 : Hüpfen in die Seitgrätschstellung.
5—8 : Grundstellung.
9—12: wie 1—4.
13—16: wie 5—8.

3. Übung:

1—4 : Hüpfen in die Quergrätschstellung. Linkes Bein vorgestellt, rechtes Bein zurück.
5—8 : Hüpfen in die Grundstellung.
9—12: Hüpfen in die Quergrätschstellung. Rechtes Bein vorgestellt, linkes Bein zurück.
13—16: Grundstellung.

Achttaktiger Satz zu Gruppe d.

(Zusammenfassung der 2. und 3. Übung.)



Nach Donizetti: Regimentstochter.

4. Übung:

1—4: Hockstand.
5—5: Grundstellung.
9—12: Kniebeuge.
13—16: Grundstellung.

e) Übungen mit dem Rumpf.

I. Gruppe: Rumpfbeugen.

1. Übung:

1—4 : Rumpfbeugen seitwärts links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Rumpfbeugen seitwärts rechts.
13—16: Grundstellung.

2. Übung:

1—4 : Rumpfbeugen vorwärts.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Rumpfbeugen rückwärts.
13—16: Grundstellung.

3. Übung:

1—4 : Rumpfbeugen seitwärts links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Rumpfbeugen vorwärts.
13—16: Grundstellung.

4. Übung:

1—4 : Rumpfbeugen seitwärts rechts.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Rumpfbeugen rückwärts.
13—16: Grundstellung.

II. Gruppe: Rumpfdrehen.

1. Übung:

1—4 : Rumpfdrehen seitwärts links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Rumpfdrehen seitwärts rechts.
13—16: Grundstellung.

2. Übung:

1—4 : Rumpfdrehen seitwärts links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Rumpfbeugen vorwärts.
13—16: Grundstellung.

3. Übung:

1—4 : Rumpfbeugen rückwärts.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Rumpfdrehen seitwärts rechts.
13—16: Grundstellung.

(Schluß folgt.)

B. Mitteilungen.

1. Weltkrieg und Erziehung.

a) Die Bedeutung der Linkshändigkeitsbewegung in der heutigen Zeit.

Die heilige Not unseres Vaterlandes lehrte uns, auf allen Gebieten die Kräfte in Bewegung zu setzen, die bisher brach lagen oder doch nur teilweise Beachtung fanden; zu diesen verkannten Machtmitteln gehörte auch die linke Hand.

Heute ist sie ein vollwertiger und geschätzter Mitarbeiter geworden für alle, die ihre rechte Hand im Opferdienste für das Vaterland einbüßten. In den Arbeitsstätten für Kriegsverletzte wird mit echt deutscher Gründlichkeit auch die linke Hand geübt in allen Fertigkeiten, in denen sie sonst der rechten nur Helferdienste leisten durfte. Und das Ergebnis ist überall dasselbe: Die Linke ist der Rechten ebenbürtig, oft ihr an Geschicklichkeit überlegen.

Diese Erkenntnis wird täglich weitere Kreise ziehen und aus ihr wird die Frage erstehen: warum erst warten, bis die herbe Notwendigkeit uns zwingt, unsere gesamten Kräfte zum Wohle der Menschheit auszubilden? — Sie wird aufstehen, diese Frage, und sie möge nicht zu der Anklage werden: Warum lehrtet Ihr uns nicht den Wert unserer linken Hand erkennen in der Jugend? —

Ja Warum? Weil alle dringenden Mahnungen zur Erlernung der Linksschrift bisher ungehört verhallten; weil die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse unserer Mediziner und Psychiater (ich nenne nur das wichtige, lehrreiche Buch vom Werte der doppelhändigen Ausbildung von Dr. med. Manfred Fraenkel 1910 und die Urteile von Prof. Liepmann und Gutzmann) nicht durchdrangen und es darum zu praktischen Versuchen in Schulen nur ausnahmsweise kam, wie in Königsberg (1908—1909). Ein geringschätziges Achselzucken oder eine Warnung vor Überbürdung, das waren die Antworten auf alle Bemühungen, in den Schulen zunächst wenigstens beidhändige Schrift zu üben.

Heute steht sie anders im Kurs, die linkshändige Schrift. — Vielfach sind ihre einstigen Gegner zu eifrigen Lehrern geworden in Verwundetenkursen und in Kollegenkreisen. Das ist gut so — niemand ist sicherlich mehr befriedigt von dieser Tatsache als die treulichen Verfechter der Linksschriftsache, die an ihr festhielten, trotzdem man sie eine schädliche Belastung der Jugend nannte! Unsere Genesenden in den Lazaretten, die aus strapazenreichen Kämpfen heimkamen und nach monatelangen Entbehrungen jeder Art — ihre linkshändigen Übungen tapfer aufnehmen, beweisen, daß diese Linksarbeit nicht schadet — daß sie im Gegenteil ihnen hilft, ihnen nützt, nicht nur praktisch, auch geistig; die Übenden merken, daß sie froher, frischer und zuversichtlicher und arbeitsfähiger werden — und diese Übungen sollten der Jugend schaden? Der Irrtum wird bald für immer beseitigt sein. Darum gebt der linken Hand ihr Recht, sie wird helfen, doppelte Leistungen hervorzubringen!

Diese Mahnung fällt auf längst vorbereiteten Boden, wie Dr. M. Fraenkel in seinem Buche eingehend dargestellt hat, trotzdem Vorurteile eine ausgiebige praktische Erprobung in Schulen bisher unmöglich machten.

Unserem unvergeßlichen Direktor Friedrich Fitschen (ehem. Leiter der Luisenschule: Lyzeum und Oberlyzeum Essen-R.) der auch in diesem Kriege dem Vaterlande sein Leben zum Opfer brachte, bin ich herzlich dankbar dafür, daß er mit weitschauendem, pädagogischem Blick den Wert der doppelhändigen Ausbildung klar erkannte und mir seit 1910 die weitgehendste Erlaubnis erteilte zu beidhändigen Schriftübungen mit den Schülerinnen meiner Klassen. Ich danke an dieser Stelle auch den Kolleginnen, die seitdem ebenfalls linkshändige Schreibübungen machen ließen und damit die Frage weiterbrachten.

So kann ich jetzt mit einer fünfjährigen Erfahrung im beidhändigen Schreiben beim Unterricht von 40—45 Schülern im Alter von 9—13 Jahren vielleicht dazu beitragen, Fragen lösen zu helfen, die einer Einführung in die Schulen noch im Wege stehen. Einige meiner Beobachtungen, sowie praktische Winke zur leichten Erlernung linkshändiger Schrift, nebst Übungsfolge und Schriftproben meiner Schülerinnen habe ich in meinem kleinen Buche (20 Druckseiten) gegeben: Übe deine linke Hand. (Preis 30 Pf. im Kommissions-Verlag v. O. Schmemann, Essen-Ruhr.) Ich schrieb es für rechtsarmig Verwundete und sende das Heftchen kostenlos an alle Arbeitsstätten und Lazarette (auch an Einzeladressen) zur Verteilung an Kriegsverletzte, die Nutzen daraus ziehen können. (Angabe meiner Adresse siehe untenstehend.) Die in dem Buch befindlichen Schriftproben sind von meinen Schülerinnen linkshändig geschrieben und gezeichnet. Die Federzeichnungen stammen aus einer Briefschmucksammlung, die zu Weihnachten ins Feld gesandt wurde, von den Mädchen also ohne jede Übungsvorbereitung freiwillig angefertigt sind

Auch in der Ausstellung: Unsere Jugend, Mai—Juli 1914, hier in Essen lagen die Arbeiten (Übungshefte) und Schriftproben meiner Schüler aus (jetzt zum Teil im Essener Schulmuseum). Diese beidhändigen Schreibübungen wurden innerhalb des vorgeschriebenen Klassenpensums und ohne jede Vermehrung der Stundenzahl (1 Schreibstunde wöchentlich) ausgeführt, lediglich nach dem Grundsatz der Arbeitsteilung; z. B. alle häuslichen schriftlichen Aufgaben halb rechtshändig, halb linkshändig angefertigt, desgleichen in der Klasse bei den schriftlichen Übungen in allen Fächern, auch an der Wandtafel. Der geistige und moralische Gewinn, der mit der beidhändigen Erziehung verbunden ist, läßt sich nicht in praktischen Proben so aufzeigen, wie die technischen Leistungen. Dazu fehlen noch zu sehr die wissenschaftlichen Grundmaße und Erkennungsmerkmale der Einzelbegabung, die in ihrer unübersehbar mannigfachen Zusammensetzung und Ursächlichkeit eine Verallgemeinerung nicht zuläßt und darum wird vorläufig dies Gebiet anfechtbar bleiben.

Aber eine von unseren bedeutendsten Medizinern und Psychologen betonte Tatsache habe ich auch bestätigt gefunden: daß irgend

welche Schädigung des kindlichen Organismus durch beidhändige Ausbildung ausgeschlossen ist. Im Gegenteil: Haltung des Rückgrates — bessere Atmung, dadurch leichtere Durchblutung des Gehirns — gleichmäßiger Gebrauch der Augen — bessere Ausbildung der oft schlaffen linksseitigen Arm- und Handmuskeln, überhaupt der linken Körperhälfte — das sind Vorteile, wenn auch scheinbar rein äußerlicher Natur, die allein schon links- und rechtsseitige Ausbildung rechtfertigen würden. Die Willensleistungen aber, die mit den Übungen verbunden sind, in ihrem Einfluß auf das gesamte Seelenleben des Kindes wie auch des Erwachsenen, können gar nicht hoch genug gewertet werden.

Zu den längst erkannten Vorteilen beidhändiger Schulung neue hinzuzufügen, konnte mein Ziel nicht sein, weil mein Übungsgebiet nur beschränkt war und die bisherigen Ansichten über Linksschrift, auch in Pädagogenkreisen, eine umfassende praktische Mitarbeit nicht aufkommen ließen.

Ich hoffe, daß die jetzigen Zeitforderungen auch darin Wandel schaffen und bin zu gemeinsamen Forschungen und zum Meinungsaustausch über die Frage der Beidhandschulung jederzeit gern bereit. Die Möglichkeit einer beidhändigen Ausbildung innerhalb der gegenwärtigen Schulforderungen, glaube ich aber erwiesen zu haben. Daß der Lehrende erst selbst üben muß, kommt bei der Wichtigkeit dieser Zukunftsfrage für unser Volk gar nicht in Betracht; besonders darum nicht, weil keinerlei Kosten mit dieser Erlernung verbunden sind. Jeder ist sein eigener Lehrer.

Die natürliche Neigung der linken Hand zur Gegenbewegung (vergl. die lehrreichen Beobachtungen von Martin Buchner, Passau, im Heft 115 der Beiträge für Kinderforschung u. Heilerziehung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1914), läßt unsere Schrift (von links nach rechts laufend) als ungeeignet erscheinen für die linke Hand. M. Buchner sagt S. 14: Die Linkskultur würde gut tun in ihrer Methode der Naturanlage der linken Hand zur Gegenbewegung Rechnung zu tragen. Daß trotz dieser Widernatürlichkeit die 9—10jährigen Kinder ebenso wie die erwachsenen Kriegsinvaliden nicht Spiegelschrift schreiben — und auch auf Aufforderung nur mit mehr Mühe als die gewohnte, von links nach rechts laufende Schrift — ist wohl ein Beweis mehr für die Richtigkeit der Liepmannschen Untersuchungen (Deutsche Mediz. Wochenschrift 1911, Nr. 28, S. 1308): Daß alles, was wir mit der rechten Hand gelernt haben eben Eigentum der linken Hemisphäre ist und somit die rechte Hirnhälfte erst unter dem Einfluß der linken Hemisphäre die Bewegungsakte der linken Hand leitet. Aus diesem Grunde lernen nach meiner Erfahrung auch die Kinder leichter linkshändige Schrift, die schon rechtshändig vorher geübt hatten. (Wahrscheinlich ist, daß das umgekehrte Verfahren dieselben Ergebnisse zeigt.) Doch wie sollen wir der Naturanlage der Gegenbewegung Rechnung tragen, die ja im Schreiben und Zeichnen bei zehnjährigen Kindern durch die 3—4jährige rechtshändige Übung überwältigt wurde? (Vergl. Buchner S. 17.) Vielleicht am besten durch Einüben einer Schrift, die

auch von unseren Schriftreformern als Anfangsübung für die Sechsjährigen geübt wird: Die sogenannte Stäbchenschrift, die in ihren einfachen Formen mit Leichtigkeit auch in der Gegenbewegung geschrieben und gelesen werden kann.

Zum Beispiel:

linke Hand	rechte Hand
UVWMTHA	AHTMWVU
ЯƎᗡƎꟻ	FEDER
SUAH	HAUS

und so mehr, bis alle Formen geübt sind mit beiden Händen. (Gelesen wird dann auch von links nach rechts bei Rechtsschrift und von rechts nach links bei Linksschrift, im Hefte stets die linke Heftseite links, die rechte rechts beschreiben.) Die aus diesen einfachen Formen leicht abzuleitenden eigentlichen deutschen und lateinischen Schriftzeichen wären dann im 3. Übungsjahre (also mit 9—10 Jahren) allerdings auch mit der linken Hand von links nach rechts zu schreiben, der Leserlichkeit halber.

Ich sehe noch keinen anderen Ausweg.

Aber vielleicht wäre auf diesem Wege eine eigentliche rechts- oder linksseitige Veranlagung der Kinder zu erkennen und zu berücksichtigen, sodann die ja nur mittelbare Gebundenheit der linken Hand an die rechte, also auch an das linke Sprachzentrum gelockert, und die Ausbildungsmöglichkeit der linken Hand und ihrer gesamten Nerven-Zentren und Bahnen gefördert.

Daß es linksseitig beanlagte Menschen gibt, wie auch rechtsseitig bevorzugte, ist eine Tatsache (vergl. hierzu die Untersuchungen von Prof. Carl von Bardeleben, Jena), die uns nur davon überzeugen kann, daß eine einseitig rechtshändige Schulung eine Benachteiligung bedeutet. Dazu möchte ich eine Beobachtung erwähnen; alle die Schülerinnen, deren linke Gesichtshälfte deutlich größer ist, als die rechte, sind zur linkshändigen Schrift leichter begabt, als diejenigen, bei denen das umgekehrte der Fall ist; manche von ihnen sind auch sonst ausgesprochene Linkser. Die leichte Erlernbarkeit der Schrift macht sie den Kindern stets lieb. Schwer lernenden Mädchen — besonders in Sprachen — hat doppelhändige Abschrift das Behalten erleichtert — auch die Aussprachefähigkeit vermehrt. Eine Schülerin »vertreibt sich den Kopfschmerz durch einige Minuten linkshändigen Schreibens,« wie sie mir mitteilte.

Beidhändig arbeitende Menschen hat es stets gegeben und Dr. Fraenkel hat in seinem Buche eine stattliche Reihe bedeutender Ambidexter angegeben. Möge dazu hier noch das Selbstbekenntnis von Wilhelm Jordan stehen, dem Dichter der Nibelungen aus seinen Episteln: Nach 14 Tagen bei täglich einhalbstündiger linkshändiger Übung hatte ich eine brauchbare zweite Schreibhand. Außer anderen Beobachtungen fand Jordan: Die ausgebildete Fertigkeit des Gehirnes, die rechte Hand schreiben zu lassen, erleichtert das linkshändige Schreiben ungemein, überträgt sich

aber nicht unmittelbar auf die entsprechenden Bewegungsnerven; für die linke Hand muß eine andere Abteilung des Gehirns in Tätigkeit treten, und so wird das Spiel der Nerven überhaupt reicher, behender und kraftvoller. Jordan hatte die Empfindung, daß seine Gedankenwerkstatt um einen bisher unbenutzten Raum erweitert sei.

Dieser Hinweis auf größere Frische und vermehrte geistige Regsamkeit bei linkshändigem Schreibenkönnen hat wohl bisher den meisten Widerspruch erfahren. Hier wird die jetzt notwendig gewordene große Verbreitung linkshändigen Übens bald eine Antwort bringen aus den Kreisen derer, die als Ersatz für die verlorenen rechtshändigen Fähigkeiten sich mit ihrer linken Schreibhand auch ein neues Gebiet ihrer Gehirn- und Nervenbahnen erobern. Ich möchte den Übenden vorschlagen, derartige Selbstbeobachtungen zu beschreiben und bin bereit, diese Berichte zu sammeln und zu ordnen, um sie an die Prüfungsstellen für psychologische Forschungen weiterzugeben. — (Meine Adresse steht unten.) Sollte doch alle Arbeit, die der Einzelne zum eigenen Nutzen verrichtet, zugleich der Gesamtheit zur Förderung dienen — und hier gilt es, den Boden bereiten zu helfen für das Erziehungsproblem der Zukunft: beidhändige Ausbildung.

Als ein Ergebnis der Selbstbeobachtung und der Selbsterfahrungen ist das Buch des Einarmigen von Graf Zichy (Ungarn) als Trost hinausgewandert in die Welt der Kriegsverletzten, die mit ihrem einen Arm nun sich zunächst als Krüppel hilflos wähnten. Zichys Buch ruft ihnen zu: Mut — Ihr seid brauchbare Menschen wie zuvor — seht — wie ich es machte, der ich in meinem 15. Lebensjahre meinen rechten Arm verloren habe. —

In zahlreichen lehrreichen Abbildungen veranschaulicht Graf Zichy, wie er linkshändig die vielfachen täglichen Hantierungen ausführt: vom Anknöpfen der Kragenschleife bis zum Schälen des Apfels und zum Abfeuern des Gewehres; auch wie er linkshändig schreibt; er schildert in launiger Weise die notwendigen »Kniffe« seines einen linken Armes und der linken Hand, denen Kinn, Zähne, Knie uud Füße helfen müssen, je nach der verlangten Arbeit. Graf Zichy lehnte alle Ersatzstücke und Hilfen (z. B. Bestecke zum Essen) ab; er setzte seinen Stolz daran, keine anderen Hilfsmittel zu brauchen, wie seine zweiarmigen Mitmenschen. Unsere heutigen Errungenschaften auf diesem Gebiete der Ersatzstücke aber sind derartig vervollkommnet, daß sie wohl allen eine willkommene Hilfe bilden werden bei ihren trotzdem noch große Willenskraft fordernden Übungen. Ich verweise hier auch auf das Buch von Bergrat Flemming, Saarbrücken: »Wie Kriegsbeschädigte bei Verstümmelung ihr Los verbessern können.«

Daß der einarmige Klavier-Virtuose, Graf Zichy, der vor einiger Zeit den Verwundeten in Wien ein Klavierkonzert gab, mit seiner einen linken Hand, der vielbewunderte Held derer wurde, die ihn oder sein Buch kennen lernten, ist nur natürlich. Möge das Buch des Einarmigen allen bekannt werden, die Trost und Hilfe daraus holen können!

Ein lehrreiches Beispiel für den heutigen Stand der Linkshand-

bewertung liefert auch die mir vorliegende Einarm-Fibel von Dr. Eberh. Frh. von Künssberg, des Leiters der Einarm-Schule zu Heidelberg (jetzt in Ettlingen bei Karlsruhe). Die selbstlose treue Arbeit des Verfassers und seiner Helfer wird den herzlichen Dank ernten, den sie verdient; nur die begeisterte Gewißheit des Gelingenmüssens konnte so deutlich klare Sprache reden, so anschauliche Winke geben, wie die Einarm-Fibel; sie wird bald der Freund aller derer sein, denen sie zugedacht ist als ein Lehr-, Lese- und Bilderbuch.

Einen unschätzbar großen Dienst hat Herr Professor Dr. Karl von Bardeleben, Jena — der Linkshändigkeitsbewegung geleistet durch seine: »Messungen an Kopf und Gliedmaßen bei Schulkindern.« (Als Separat-Abdruck erschienen in der E. Schweizerhartschen Verlagsbuchh. Stuttgart 1914.) Über Rechts- und Linkshändigkeit beim Menschen hat Prof. von Bardeleben seit Jahren schon Untersuchungen, Messungen und Vergleiche aller Art angestellt (vergl. dazu seine Vorträge auf der 24. Versamml. in Brüssel 1910 u. d. 25. Versamml. der Anatomischen Gesellschaft in Leipzig 1911) und sein Hauptergebnis: Daß »offenkundige und versteckte Linkshändigkeit beim Menschen in viel größerem Maße vorhanden sei, als bisher geahnt wurde,« ist die sicherste Grundlage für die Bewegung, die eine doppelhändige Ausbildung erstrebt.

Besonderen Wert haben dabei die Messungsergebnisse an Schulkindern. Mit großem Danke stehen wir vor den übersichtlichen Tabellen, die den unermüdlichen Fleiß und die schöpferische Begeisterung des Forschers bekunden. Prof. von Bardeleben untersuchte die Schüler der verschiedensten Schularten (die Hilfsschulen, Volksschulen und höheren Knaben- und Mädchenschulen Jenas wie die des Trüperschen Erziehungsheimes Sophienhöhe) und seine Untersuchungsmethoden sind wohl bisher einzig dastehend.

Wie die üblichen Fragemethoden von ihm vertieft und nachgeprüft wurden durch seine Messungen und das Durchtasten des Kopfes nach der Lage und dem Überwiegen des Sprachzentrums bei Rechtsern und Linksern oder Ambidextern — ist sehr lehrreich, aber wohl ohne anatomische vertiefte Kenntnisse auf diesem Gebiete kaum möglich, so daß eine allgemein brauchbare Anweisung für Lehrer zur Untersuchung von Linkshändigkeit wohl vorläufig noch nicht zu erwarten, vielleicht auch nicht zu wünschen ist.

Mit Dank anerkennt von Bardeleben die Unterstützung seiner Forschungen durch die Leiter und Lehrer der Schulen, deren Schüler er untersucht hat.

Möchten doch in weiten Kreisen die Lehrer durch die Wichtigkeit der Sache zu Mitarbeitern des Forschers gewonnen und von den Behörden seine Untersuchungen gern gestattet werden.

Aus den Ergebnissen der Forschungsmessungen, die von Bardeleben seinen Tabellen voranstellt, möchte ich die folgenden herausnehmen:

1. Es gibt (wie schon oben gesagt ist) viel mehr Linkshänder als auch nur annähernd geschätzt wird.
2. Stammeln und Stottern ist nicht Beweis für Linkshändigkeit.
3. Gerade unter den Linkshändern befinden sich auffallend viele, besonders intelligente Kinder.

4. Das Überwiegen der rechten Schädelhälfte über die linke (58 : 24 %) bei normalen Kindern (also mit linksseitigem Sprachzentrum?).
5. Vollkommene Symmetrie ist ein Zeichen mangelhafter körperlicher vielfach auch geistiger Entwicklung.

Diese Fragen beschäftigen mich am meisten, seit ich (Nov. 1910) die ersten Anregungen zu der Frage der Beidhändigkeitserziehung erhielt durch Dr. M. Fraenkels Buch vom Werte der Doppelhändigkeit. — Vollkommen laienmäßig fing ich an zu beobachten — meine Schülerinnen waren 9—13 jährig.

Zu Punkt 1 fand ich leicht die Bestätigung — viel mehr »Linksbegabte« waren in der Klasse, als ich angenommen hatte (zahlenmäßige Tabellen legte ich leider nicht an).

Zu Punkt 2 nenne ich eine Beobachtung: Ein schwer sprechendes, fast unleserlich schreibendes Mädchen von 10 Jahren, das aber geistig besonders in seiner Einbildungskraft sehr rege war, doch sehr schwer »behielt« — übte mit mir linkshändig schreiben — und seine Ausdrucksfähigkeit mündlich und schriftlich wurde in kurzer Zeit merklich besser; ich konnte die Kleine leider nicht weiter beobachten, da sie die Schule verließ. Ich will durchaus nicht dies eine Beispiel als Beweis hinstellen, (trotzdem auch andere Beobachtungen mir den Wert der linkshändigen Schrift bewiesen), zumal ich meist die Gegenerklärung erhielt — »das wäre wohl auch gekommen ohne Linksschrift — Kinder tuen oft plötzlich solch geistigen Sprung«. — Diesem Einwande gegenüber habe ich allerdings auch meine eigene Meinung.

Zu Punkt 3 muß ich auch sagen, daß meine »Linkser« entschieden zu den begabteren, oft den begabtesten der Klassen gehören; ich schrieb auch hier ein oft leicht festzustellendes Plus auf den Einfluß der beidhändigen Schrift, die ich vom 9. Jahre ab mit den Schülerinnen übte. Jedenfalls hat sich mir mehrfach eine auffallende Leichtigkeit im Erlernen von Sprachen bei den Schülerinnen gezeigt, die links und rechts gleich gut schreiben. (Leider störte der Lehrer- und Klassenwechsel meine weiteren Beobachtungen.)

Zu Frage 4 — über die Asymmetrie der Schädelhälfte habe ich ebenfalls (allerdings nur nach dem Augenmaß) gefunden, daß normale Rechtser die rechte Gesichtshälfte, Linkser aber die linke Gesichtshälfte — scheinbar größer haben — jedenfalls liegt die Augenachse bei Linksern meist nach links oben (also linkes Auge steht höher), bei Rechsern oft umgekehrt, dadurch erscheint die betreffende Gesichtshälfte größer. Doch kommt auch hier das Gegenteil vor — aber ich glaube, dann liegt Belastung durch krankhafte Ablagerungsstoffe an der betreffenden größer erscheinenden Hälfte des Körpers vor, weniger anatomischer Bau. Doch auch dies sind nur meine Mutmaßungen, die ich gern durch überzeugende Gegenbeweise berichtigen lassen will. Prof. Wilh. Fliess, Berlin (Verfasser des Buches vom Leben und vom Tode) wird meine Beobachtung (über die Verschiedenheit der Gesichtshälften) nicht belanglos finden, desgleichen die Entdeckung, daß diese Linksermädchen (mit der größeren linken Gesichtshälfte) lieber »Jungenspiele« üben als Mädchenbeschäftigungen, auch oft künstlerische Begabung zeigen.

Daß fünftens vollkommene Symmetrie der Schädelhälften oft Mangel an geistiger und körperlicher Entwicklung bekundet, habe ich mit Sicherheit nicht feststellen können bisher, weil ich nur die Gesichtshälften (dem Augenschein nach) prüfte und dabei eine vollkommene Symmetrie nicht fand; auch ist wohl durch das Versetzungssystem (ich erhielt die Schülerinnen erst im 4. Schuljahre) schon jedes geistig unternormale Kind in früheren Klassen ausgeschaltet worden.

Aber bei Aufnahmeprüfungen (nach 3—4 Volksschuljahren) für das Lyzeum (Kl. VII) habe ich meine Prüflinge mehrfach, beim ersten Sehen der Kinder, vor der Prüfung richtig eingeschätzt: ob sie bestehen oder nicht bestehen würden (ich hatte dabei übrigens nur teilweise die Prüfung zu leiten). Ich beobachtete die Gesichtsbildung und fand dann oft, daß die Kinder mit sogenannten regelmäßigen Gesichtern sich als die Minderbegabten herausstellten (d. h. immer relativ mit dem Maßstab des für das Alter vorgeschriebenen Pensums gerechnet; — eigentliche Intelligenzprüfungen wurden nicht vorgenommen).

Diese Andeutungen über Möglichkeiten der Beobachtung sollen selbstverständlich in keiner Weise Urteile sein, die etwa der wissenschaftlichen Forschungsergebnisse und Nachprüfungen entbehren konnten. Nur eine freudige Genugtuung wollen sie ausdrücken über Prof. von Bardelebens Wort, das er seinen Tabellen voranstellt:

»Neue Probleme sind aufgetaucht, und es scheint hier noch ein weites Feld für weitere Forschungen brach zu liegen.« Dies Wort tröstet mich auch über den Satz aus dem Vortrage Prof. von Bardelebens in Brüssel 1911: »Daß wohl auch fernerhin die zahlreichen Linkshänder veranlaßt werden sollen (in den Schulen) rechts zu schreiben und ihr rechts (oder gleichmäßig rechts und links) gelegenes Sprachzentrum auf die linke Seite zu verlegen,« aber: »wenn ein Kind trotz aller Bemühungen Linkshänder bleibt und unter dem Zwange des Rechtsschreibens leidet, so sollte ein sachverständiger, also theoretisch genügend vorgebildeter Arzt zur Entscheidung berufen werden, ob linkshändiges Schreiben und linkshändige Erziehung an der Stelle ist«. Warum denn erst das Kind diesen »Bemühungen, durch die es leiden muß,« aussetzen? Die praktische Folgerung des Berliner Schularztes Dr. med. Schaefer, daß: alle Linkshänder links schreiben, zeichnen, handarbeiten sollten, ebenso wie die Rechtshänder rechts, sagt mir nach meinen Erfahrungen mehr zu. Sie erscheint mir als eine Annäherung an das Ziel der Beidhandbewegung — die beide Hände eines Menschen (ob er nun rechts oder links veranlagt ist) ausbilden möchte, dabei dann der natürlich begabteren Hand stets den Vorrang lassend in dem ihr gerade »besser liegenden« Gebiete der Ausbildung, denn, daß bei demselben Menschen bald die rechte, bald die linke Hand besser die Feder führt — leichter den Pinsel handhabt — schneller zugreift — hebt — falls man beiden Händen Freiheit der Ausbildung gewährt, ist so sicher, wie überhaupt rechts und links in der gesamten Natur deutlich unterscheidbar ist und bleiben wird.

Aber ganz ausschalten aus dem Übungsgebiete der Fertig-

keiten sollte man von heute ab die linke Hand nicht mehr — das ist ein Irrtum, der Erziehung und Kultur nicht länger hemmen darf.

Die Möglichkeit der Ausbildung beider Hände in Haus, Schule und Beruf wird heute tausenfach bewiesen, sobald eiserne Notwendigkeit die linke Hand als Ersatz fordert. Der vollkommen rechtshändig ausgebildete Erwachsene mit seinem linksseitig gelegenen Sprachzentrum lernt ohne jede Sprachstörung linkshändig schreiben — leider technisch oft nur mit großer Mühe die mehr als 20 Jahre hindurch vernachlässigte Linke seinem Willen unterwerfend. Auch bei diesen Erwachsenen zeigt sich bald, ob Linksveranlagung da war oder nicht. In den zahlreichen Verwundeten-Schulen wird heute vor allem auch der Linksschrift besondere Beachtung geschenkt und es zeigt sich, wie man auf »getrennten« methodischen Wegen demselben Ziele zustrebt: der linken Hand dieselbe Schreibfertigkeit zu erringen, wie sie die rechte hatte. Daß die steile (senkrechte) Richtung des Buchstaben dem Erwachsenen ebenso wie dem Kinde die leichteste Erlernbarkeit und die leserlichsten und klarsten Formen der Schrift sichert — erwähne ich hier nur, weil immer noch — leider — die rechtsliegende Schrägschrift besonders in den Verwundeten-Kursen geübt wird. (Ich verweise auf die Untersuchungen von Dir. Trüper »Zur Vereinfachung der Schrift« in den »Kinderfehlern«, Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie, Jahrgang III, 1898, S. 44 ff.)

Die bewundernswerten Leistungen und die unermüdliche Ausdauer der tapferen Linksschreiber durfte auch ich erfahren in dem Kursus, den ich leite. Manche Beobachtung und Erfahrung, die ich in meinem Schulunterricht beim Linksschreiben machte, finde ich bestätigt, und manche neue Entdeckung bei den Erwachsenen spornt zu neuem Forschen an auf dem Gebiete der Rechts- und Links-Begabung.

Aber je tiefer man es miterlebt in den Verwundeten-Kursen, dies Ringen und Mühen um ein Stück Leben, das in der Jugend brach liegen blieb, — um so heißer ersteht der Wunsch: für unsere Kinder auch diese Lehre des Krieges allgemein nutzbar gemacht zu sehen.

Mit großer Freude las ich darum in der Thüringer Lehrer-Zeitung (Nr. 45, November 1915) die warme Fürsprache für die Einführung der Linksschrift in die Volksschulen; und ich bin mit dem Verfasser: E. Göhring in Zedersdorf der Meinung: »Jedenfalls wäre mit wenig Änderung der bisherige Rechtsschreibunterricht in einen Rechts-Links-Schreibunterricht umzuwandeln.«

Dasselbe Blatt bringt auch eine Besprechung von Dr. Manfred Fraenkels Buch: Vom Werte der Doppelhändigkeit (das in einer Neuauflage von 1915 vor uns liegt). In dem Verfasser des Aufsatzes: K. Friedel, Saalfeld (Saale) steht ebenfalls ein überzeugter Verteidiger der beidhändigen Ausbildung vor uns. Mit ihm wünsche ich »daß sich recht viele eifrige Leser und Verfechter finden werden, damit der Ruf nach doppelhändiger Ausbildung baldigst Gehör und Erfüllung finde«.

Um einen fördernden Meinungsaustausch anzubahnen, bitte ich um Zuschriften an meine Adresse.

»Aber die Schule hat schon übergenug an dem, was sie leisten muß — nun noch doppelte Arbeit — die linke Hand auch?« So höre ich vielfach sagen. — Nur Geduld! Erst zusehen, ob das wirklich Vermehrung ist — oder vielleicht gerade Erleichterung bedeuten wird! Erleichterung für Schüler und Lehrer!

Auch diese Frage kann aber erst ausreichende praktische Erfahrung aus allen Schularten endgültig beantworten. Daß wir aber dazu auf dem Wege sind beweist die Bekundung der Thüringer Lehrerschaft. So können wir denn auch in der Linkshändigkeitsbewegung der heutigen Zeit ein »Vorwärts« begrüßen.

Darum hier auch vor allem nochmals Dank an Herrn Prof. von Bardeleben, der, wenn auch selbst noch Zweifler, uns durch seine Untersuchungen den Weg bereiten hilft für die Zukunftspädagogik, die mit dem Recht auf Ausbildung, das sie beiden Händen gewähren wird, auch ihrem eigensten Ziele näher kommt: Dem Erforschen und Heraufbilden der persönlichen Eigenart und Anlage des jungen Menschen.

Essen-Ruhr. Elisabeth Dahlmann.
Langenbeckstraße 29 I. Luisenlyzeum.

b) Vorstellungsverlauf bei Kindern unter dem Einfluß des Krieges.

Von Rudolf Schulze, Leipzig.

»Frisch, ihr Mädchen, an die Arbeit! Ja, es hilft nichts, sowie der Schneider auch jetzt in der großen Zeit seine Nadeln fädeln und die Knöpfe gewissenhaft setzen muß, so müssen wir eben jetzt Eigenschaftswörter steigern. Also los. Wir nehmen das Wort gut. Nicht wahr: gut, guter, am gutsten?« »Ach nein, man sagt doch: gut, besser, am besten.« »Recht so! Seht, das geht nicht nach der Regel, das nennt man unregelmäßige Steigerung. Nun die Feder zur Hand: Jetzt schreibt ihr mir auf: Wer ist gut, wer ist besser, wer ist am besten? Nachher sehe ich's mir an. Ich bin doch neugierig, wer bei euch gut, wer besser und wer am besten ist?« Und als ich nun die Bücher durchsah, da fand ich bei einem meiner Schäfchen die denkwürdigen Sätze: »Ich bin gut, der Engel ist besser, der Kaiser ist am besten.« —

Dieses kleine Erlebnis zeigte mir von neuem, was ja natürlich jeder Lehrer weiß und in Hunderten von Fällen selbst erlebt hat: daß die Vorstellungswelt auch der Kleinen im hohen Maße von den großen Ereignissen der Zeit erfüllt ist, daß keine Brücke verschmäht wird, um von dem, was die Schule lehrplanmäßig fordert, hinüberzugleiten nach dem, was von Verstand und Gemüt jetzt nun einmal am begierigsten ergriffen wird. Und es hieße wohl Eulen nach Athen tragen, wenn man einen Appell an die deutsche Lehrerschaft richten wollte, dieser Tatsache Rechnung zu tragen.

Mir war die lustige Geschichte aber der Anlaß, der Frage des Vorstellungsverlaufs der Kinder unter dem Einfluß der Kriegsereignisse etwas genauer nachzugehen.

Zu dem Zwecke stellte ich folgenden Versuch an.[1]) Ich nannte den Kindern ein Anfangswort, etwa »Apfel« und forderte sie auf, das nächste Wort zu sagen, das ihnen gerade einfiel. An das zweite wurde ein neues Wort geknüpft und so fort. Auf diese Weise entstanden Reihen wie etwa:

Apfel, Birne, Pflaume, Kirsche, Obst, Garten, Bäume, Wiesen, Wälder, grün, Frühling usf. Als Anfangswörter gab ich entweder neutrale Wörter (Apfel) oder solche mit Beziehung zum Kriege (Säbel).

Dabei war es nun sehr häufig zu beobachten, wie die Kinder aus einer Reihe von neutralen Wörtern durch sinnvolle Beziehungen zu Kriegswörtern (so will ich sie kurz bezeichnen) übergingen. Ein besonders interessantes Beispiel will ich voranstellen. Von dem Wort »Blatt« gelangte ein 12 jähriges Mädchen zu dem Wort »Wunde« auf folgendem Wege: Blatt, Adern, Blut, Wunde.

Sehr charakteristisch ist auch die folgende Verbindung: Klasse, Name, Zeppelin, Luftschiff, Kaiser, König, Hindenburg, Krieger. Von dem Wort Klasse kommt das Mädchen auf Name, wobei es an die Namentafel denkt, die in jeder Klasse aufgehängt ist. Und nun knüpft sie an das Wort Name die Namen, die jetzt aller Herzen erfüllen. Damit ist die Kriegsrichtung ohne weiteres gegeben.

Der umgekehrte Fall, das Zurückkehren vom Kriegswort zum neutralen Gebiet vollzieht sich unter ganz anderen Bedingungen. Nur in einem einzigen Falle konnte ich da eine sinnvolle Beziehung finden. Der Verlauf ist vielmehr der folgende: Das Kriegsgebiet ist erschöpft, der Vorstellungsgang stockt und wenn das Kind nun ein weiteres Wort anfügt, so folgt es damit nicht dem Gebot der Stunde, sondern dem leidigen Zwange, und ohne Verbindung taucht irgend ein Wort auf. So trat z. B. bei einem Kinde nach der Folge: »Wunde, Binde« eine solche Stockung ein, und es folgt: »Ohren, hören, schreien, Kinder«. Zwischen den Wörtern »Binde — Ohren« ist keine Beziehung zu finden, das Kind wußte keine anzugeben. Außerdem ist bemerkenswert, daß bei einem vorhergehenden Versuch die Reihe »Ohren, hören, Gesang, Kinder« zu finden ist. Die neue Reihe ist also nichts als eine Perseveration, eine Wiederholung, die minderwertigste Art von Vorstellungsverlauf, die sich denken läßt.

Bei einem anderen Kinde endet das Kriegsgebiet mit den Worten: »verwundet — Vater — Mutter — Sohn — Tochter — mutig — freudig.« Da reißt der Faden ab, und es folgt: »Baum — Fritz.« Diese Beispiele mögen genügen.

Bei dem letzten der angeführten Beispiele ist aber noch ein zweites zu beobachten. Die Kriegsworte sind in sehr viel Fällen viel reicher an sinnvollen Beziehungen als die aus dem neutralen Gebiet. Der nichtssagenden Verbindung: »Baum — Fritz« steht beispielsweise eine Reihe: »Soldaten — tragen — schwer — scharf — bang« gegenüber.

---

[1]) Die Anstellung der Versuche wurde mir ermöglicht durch das liebenswürdige Entgegenkommen meines Vorgesetzten des Herrn Dir. Engel von der 8. Bezirksschule, sowie meiner Kollegen an derselben Schule, der Herren Borgmann, Fritzsche, Kempf, Lange.

Ja, der Vorstellungsverlauf zeigt im Kriegsgebiet in vielen Fällen ein prinzipiell ganz anderes Gepräge wie im neutralen.

An das Anfangswort Leipzig schloß sich bei einem Kinde folgende Reihe: »Leipzig — Connewitz — Gautzch — Lindenau — Ötzsch — Chemnitz — Görlitz — Bank — Stuhl — Kasten — Zwirn — Rolle — Holz — Kohle — schwarz — breit — mittel — Schrank — Buch — Fach — Schlüssel — Kalender — Zettel — Tag — Stunde — Lesebuch — Singebuch.«

Ganz abgesehen von der Wertlosigkeit, ja vollständigen Beziehungslosigkeit einzelner Verbindungen zeigt sich hier ein plan- und zielloses Umherirren der Vorstellungen, das Kind kommt vom Hundertsten ins Tausendste.

Dem ist folgende Kriegsreihe gegenüberzustellen: »Krieg — Schlachtfeld — Soldaten — Anzug — verwundeter Soldat — gefallener Krieger — Flagge — schwarz — weiß — rot — Franzosen — rotes Feld — Blut — Engländer — Franzosen — Uniform — Soldatenblut — langer Krieg.«

Das ist eine einheitliche Vorstellungsmasse, zusammengehalten durch den einen Gesichtspunkt: Krieg.

Bei einigen Kindern trat dieser Unterschied auch in die Erscheinung, wenn nicht ein Sammelbegriff, wie »Krieg«, sondern ein einzelner konkreter Begriff den Ausgangspunkt bildete.

So folgt bei einem 12 jährigen Mädchen auf das Anfangswort »Apfel« die Reihe »Apfel — essen — süß — sauer — Kern — Stein — Erde — Pflanzen — Baum — Blätter — Adern — Blut — Wunde — Binde — Ohren — hören — schreien — Kinder — Wald — Wasser — Kähne — Menschen — Decke.«

Dagegen schließt sich an das Wort »Säbel« die Reihe: »Säbel — streiten — Feind — schlagen — Kinder stricken — Strümpfe — Wolle — Soldaten — Feindesland.«

Ein anderes Beispiel.

Auf Pflanze folgt:

Wurzel — groß — schön — fein — klein — Feder — spitz — glatt — schlüpfrig — Seife — viereckig — Tisch — Tischkasten — Tischdecke — glatt — Marmor — im Hause — Dächer — rot — Essen — Rauch — schwarz — Decke — weiß — Gans — Federn — gelb — Butter — läuft — Hund — Schwanz — lang — Lineal — Zahlen — klein — Zwerg — Wald — groß.

Dagegen reproduziert derselbe Knabe bei dem Anfangswort Krieg: »Krieg — schwer — lange — Männer fechten — streiten — kämpfen — bluten — fürs Vaterland — groß — das Reich — Bewohner — reich und arm — der Soldat — tapfer — der Feind — verlor den Sieg — jeden Tag und Nacht — Verluste — viel gefangen — viel gefallen — viel hungern — dursten — schwitzen — plagen — feig — hinterlistig — Angst — Erobern von Festungen — Burgen — Schützengräben — Feinde — viel — Russen — Franzosen — Engländer — Japaner — Gurkhas — sehr räuberisch — Belgier — verhauen werden sie —

Italiener feig — Österreich gewinnt — bald Schluß — freuen wir uns — Krieg schwer — Vater — Sohn — Onkels.

Ich könnte leicht noch mehr ähnliche Beispiele anführen. Besonders auffällig ist der Kriegszusammenhang bei den besseren Schülern, das ist so deutlich ausgesprochen, daß man derartige Untersuchungen beinahe als Intelligenzprüfungen empfehlen möchte.

Der Drang nach allgemeinen Zusammenhalt der Kriegsreihe war bei einem Kinde so stark, daß es den Zwang der Versuchsvorschrift durchbrach und die Wörter in einem beinahe ganz regelrechten syntaktischen Zusammenhang brachte: Also: Krieg bringt viel Schaden, darum wünsche ich gern Frieden mit den Russen, denn sie sind böse usf.

Die Verbindungsart färbt dann auf den nachfolgenden Versuch aus neutralem Gebiet ab, so daß sich an das Wort Apfel das ganze niedliche Geschichtchen anknüpft:

Apfel Baum fällt er herunter dem kleinen Jungen der darunter steht gerade auf die Nase schreit das tut weh aber der Apfel schmeckt mir so gut Mutter gib mir eiu Butterbrot dazu das schmeckt dann noch ein bißchen besser. —

Das gute Kind, das so unvorschriftsmäßig arbeitete, hat natürlich nicht geahnt, daß es mir, seinem Lehrer, damit einen feinen pädagogischen Wink gab. Man lasse die Kinder im Kriegsgebiet reproduzieren, soweit das Interesse reicht. Es kann seinem natürlichen Drange folgen, und der Lehrer erntet nebenbei — ganz abgesehen von der hohen vaterländischen Bedeutung solcher Beschäftigung — eine wertvollere, geschlossenere Art der Ideenverknüpfung, die dann auch auf das neutrale Gebiet hinüberwirkt. Ich sage ausdrücklich: Nebenbei erntet das der Lehrer. Denn etwa die Beschäftigung mit den Kriegsereignissen gewissermaßen rein als psychologisch-pädagogischen Kunstgriff anzusehen, das entspricht nicht der Würde des Gegenstands.

Aber man wird sich fragen dürfen: Was ist denn nun eigentlich die Ursache dieses fundamentalen Unterschieds der Reproduktion? Ich glaube, man wird nicht fehl gehen, wenn man die starken Gefühlswerte, die sich mit den Kriegsreihen verbinden, für den festen Zusammenhalt in Anspruch nimmt. Bei einigen Klassen ging ein leises »Oh!« durch die Reihen, als ich das Wort Krieg aussprach. Die seelische Erregung war von Anfang an gegeben. Wer sich aber einmal auf das stürmische Meer dieser gewaltigsten Erregungen hinausbegeben hat, der kann nicht lustig flatternd von tausend Blüten Honig naschen, er muß sich langsam und zielbewußt von Woge zu Woge durcharbeiten, kommt dabei vorwärts, aber nur schwer wieder aufs feste Land.

Die einzige Rettung vor den überwuchernden, starken Gefühlen scheint zu sein, den Teufel mit Beelzebub auszutreiben, die Gefühlswerte durch andere, ähnlich starke, abzulösen. Auf solche Weise ist tatsächlich in dem einzigen Falle, den ich bereits andeutete, das Zurückfinden vom Kriegsgebiet aufs neutrale — und zwar auf sinnlose Weise — erfolgt.

Die Reihe lautet: Krieg — böse Menschen — töten — zerschossene Häuser — Ostpreußen — Tannenberg — Memel — Lichtspielvortrag —

Pädagogik liegt vor, wenn die Ärztin mit der angeborenen Güte der menschlichen Natur rechnet. Sie vertritt die Vriessche Mutationslehre, nach der eine Entwicklung des Menschen in physischer und psychischer Hinsicht aus unvollkommenen niederen Stufen zu höheren vollkommeneren naturgemäß von innen heraus und ganz von selbst erfolge, wie aus einem Samenkorn sich Wurzel und Stengel, Blatt, Blüte und Frucht nach den in der Pflanze steckenden Gesetzen bilden.

Ob diese naturhafte Güte und aufsteigende Entwicklungsnotwendigkeit wirklich »in der Richtung der Erhöhung des menschlichen Typus« liegt, werden angesichts der Vorgänge auf der italienischen Halbinsel, die wir in den jüngsten Monaten erlebten, manche Montessorischwärmer hüben und drüben vielleicht bezweifeln; für uns aber wird das italienische »Erlebnis« wohl gründlich mit dem Kultus der Montessori-Reform aufgeräumt und eine Selbstbesinnung auf das Vermächtnis deutscher Denker und Erzieher über Geistesbildung, Menschentum und Bildungsaufgaben zur Folge haben.

Um nicht unbillig zu erscheinen, mag schließlich ausdrücklich anerkannt sein, daß Maria Montessori auch Anregungen zu geben hat; Dr. Sallwürk erkennt das z. B. in seiner Arbeit über die »Pädagogische Methode der Dottoressa Montessori« (Pädagogisches Magazin Heft 543. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]) anstandslos an. Die Anleitung der Kinder zu scharfem Beobachten, die Selbsttätigkeit in der Ausbildung und eine organisch sich aufbauende (innere) Disziplin gehören vor allem dahin. Aber das sind Gedanken, an deren Durchführung wir auch in Deutschland angestrengt arbeiten; sie sind weder schöpferisch in der Erfassung noch neu in der praktischen Verwirklichung. Im ganzen muß es zweifelsohne bei dem Ergebnis Dr. Prüfers bleiben, das er beherzigenswert wahr so ausspricht:

»Gerade die deutsche Pädagogik hat es nicht nötig, bewundernd vor den Werken der römischen Ärztin zu stehen, am wenigsten die Vertreter des deutschen Kindergartens. ... Aus der Tiefe der deutschen Volksseele muß es herausgewachsen sein, was uns den Weg in die Zukunft weisen soll. Zur Erziehung und Höherbildung unseres deutschen Volkes bedürfen wir keiner romanischen Ärztin; nur echt deutsche Denker können uns dabei Führer sein.« E.

Soweit die Sache selbst in Betracht kommt, haben wir ein gleiches Urteil bereits niedergeschrieben vor dem Kriege, wenn es auch erst nach Kriegsausbruch in Druck gehen konnte. (Vergl. Heft 3 des XX. Jahrganges!) Jetzt aber möchte ich hinzufügen, daß hier ein nationaler Irrtum vorliegt. Die Dottoressa Montessori ist gar keine Italienerin, sondern ein Berliner Kind und nur an den Italiener Montessori verheiratet; sie ist semitischer Abstammung, was auch wohl mit zu der Verwechslung Anlaß gegeben hat. Die geborene und erzogene Berlinerin ist auch ihrem Vaterlande durchaus nicht fremd geworden. Sie steht z. B. zu Geheimrat Binswanger in Jena seit langem in Beziehungen, ist u. a. oft in Jena gewesen und hat auch schon vor mehreren Jahren die Sophienhöhe besucht.

Ich möchte also hiermit noch einmal das, was Frau Montessori bringt, als deutsches Geistesgut beanspruchen, und zwar einmal, soweit es vor ihr bereits Comenius, Pestalozzi und vor allen Dingen Fröbel und seine Schule, die Anstalten für Schwachsinnige (vergl. den 50. Jahresbericht der Württemb. Anstalt Stetten) wie auch später der Vlaeme Dr. Demoor in seiner Schrift: Die anormalen Kinder (Altenburg 1912), wie auch wir

selbst in »Zeitschrift« und »Beiträgen«[1]) zum Ausdruck gebracht haben, zum andern auch insofern, als die gesamte grundlegende Bildung der Frau Montessori doch wohl eine deutsche ist; denn darüber sind erfahrene Pädagogen mit Fr. Paulsen sich wohl einig, daß man in der Jugend das Wichtigste lernt und seine Geistesrichtung bekommt. Außerdem hat Frau Montessori nicht bloß durch ihre Jugenderziehung, sondern auch noch bis zur Gegenwart von deutschem Geiste genommen durch ihren Aufenthalt in Deutschland wie durch ihre Verbindung mit der deutschen Kultur und Wissenschaft. Das übrige hat sie in der Hauptsache, wie wir schon dargelegt haben (Heft 3 v. J.), nicht von einem Italiener, sondern von einem internationalen Wissenschaftler Séguin erworben. Das Frische und Unmittelbare der Schrift der Montessori bleibt wohl ihr persönliches Eigentum, aber das Eigentum der Deutschen, nicht nur der Italienerin. Und daß sie diese deutschen Ideen so geschickt auf die verkommenen italienischen Verhältnisse angewandt hat, bleibt wiederum deutsches Verdienst. So fern wir uns halten wollen von Mißachtung des Ausländertums — das Inhaltsverzeichnis unserer Mitarbeiter zeugt davon und der Krieg hat bei uns meines Wissens noch zu keiner wissenschaftlichen Entfremdung beigetragen, eben weil wir nicht das Fremdländische bei Mißachtung des Deutschen suchten, sondern nur die Wahrheit und das Gute[2]) — so sehr ist es doch unsere Pflicht, gerade gegenüber diesen italienischen Treubrechern und Krämerseelen deutsches Geisteseigentum für den Germanismus zu reklamieren. Trüper.

d) Belehrungen über die schädlichen Wirkungen des frühzeitigen Tabakgenusses.

Der Regierungspräsident Kruse in Düsseldorf erließ an die Herren Landräte und Oberbürgermeister folgendes:

Bei Schulkindern und Jugendlichen hat das Zigarettenrauchen in den letzten Jahren in so erheblichem Maße zugenommen, daß hierdurch ernste Gefahren für die Volksgesundheit drohen.

Auf den jugendlichen Organismus wirkt das Rauchen von Tabak in besonders hohem Grade schädlich.

Neben den akuten Erscheinungen von Übelkeit, Kopfschmerz, Erbrechen, Herzklopfen usw. werden bei häufigerem Rauchen Jugendlicher

[1]) Vergl. Egenberger, Die reine Kinderleistung. (Mit 32 Tafeln.) Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Heft 86. Tr.

[2]) Ein Beispiel. Der erste telegraphische Morgengruß zum 25jährigen Bestehen des Erziehungsheims Sophienhöhe kam aus dem englandfreundlichen Norwegen und lautete: »Herzlichste Jubiläumswünsche von ihren getreuen norwegischen Freunden. Es lebe Deutschland. Immer vorwärts wie bis jetzt! Hagens.

Woher diese Freundschaft zu uns, der Sophienhöhe und der Zeitschrift stammt, wolle man nachlesen in der Zeitschrift, Jahrg. IX, S. 34 ff. (Auszug aus der Schrift: Beretning om en i 1899 med offentligt stipendium foretaget reise til udenlandske anstalten of J. Chr. Hagen, bestyrer. Trondhjem, Ile & Sundts, 1900). Derartige Beispiele könnte ich mehrere anführen. Das war die stille nationale Arbeit unserer Zeitschrift.

Verdauungsstörungen und Erregungen des Nervensystems hervorgerufen, die zur Blutarmut und Nervenschwäche führen und die körperliche und geistige Entwicklung hemmen.

Auch der bei dem Verbrennen des Zigarettenpapiers entstehende Rauch äußert seine schädigenden Wirkungen, indem er die Augen reizt und Rachenkatarrhe hervorruft.

Neben der gesundheitlichen Schädigung entsteht aber durch den vorzeitigen Tabakgenuß die weitere Wirkung, daß die jugendlichen Menschen zu einer übermäßigen Wertschätzung äußerer auf Nervenreizung beruhenden und nur mit Geldaufwand zu erzielender Genüsse gelangen, anstatt sich der natürlichen Lust und Freude an ausgiebiger Körperbewegung in freier Luft harmlos hinzugeben.

Gegenüber diesen Gefahren ist es die Pflicht aller Kreise, denen die Erziehung und Pflege der Jugend obliegt, durch Belehrung der Jugend und die ihnen sonst zur Verfügung stehenden Mittel gegen dieses Übel anzukämpfen und zwar in der jetzigen Zeit um so mehr, als es gilt, die heranwachsende männliche Jugend gesund und kräftig zu erhalten und dadurch die Verluste, die der Krieg unserer Volkskraft zufügt, möglichst schnell zu überwinden.

e) Verbot der öffentlichen Anpreisung und Ausstellung in Schaufenstern von Feldpostpackungen mit alkoholischen Getränken oder Essenzen.

Stellv. Genkdo. XI. A. K. Cassel, den 27. 11. 1915.
IIIa. Nr. 83866/8877.

Auf Grund des Artikels 68 der Reichsverfassung in Verbindung mit den §§ 4 und 9 des Preußischen Gesetzes über den Belagerungszustand vom 4. Juni 1851 wird für die Dauer des Kriegszustandes für den Bezirk des XI. Armeekorps folgendes Verbot erlassen:

Die Ausstellung in Schaufenstern und Läden und öffentliche Anpreisung feldpostversandfähiger Pakete und Doppelbriefe mit alkoholischen Getränken oder Essenzen zur Herstellung alkoholischer Getränke oder die allgemeine öffentliche Anpreisung derartiger Erzeugnisse mit dem Zusatz »fürs Feld« oder »Feldversand« oder »für unsere Feldtruppen« oder mit ähnlichen Wendungen wird untersagt.

Zuwiderhandlungen werden mit Gefängnis bis zu einem Jahre bestraft.

Cassel, den 27. November 1915. Der Kommandierende General
von Haugwitz,
General der Infanterie.

f) Die Sorge um die unehelichen Kinder.

An den Reichstag richten eine Reihe von Behörden, Vereinen und Einzelpersonen die Bitte, bei der Änderung des Militär-Hinterbliebenengesetzes überall, wo von den ehelichen oder legitimierten Kindern die Rede ist, den Zusatz »ehelichen oder legitimierten« zu streichen. Diese Bitte wird wie folgt begründet:

»In der denkwürdigen Sitzung des Reichstages vom 4. August 1914 wurde auf Anregung des Archivs deutscher Berufsvormünder beschlossen,

den unehelichen Kindern, deren Väter vor dem Feind stehen, dieselbe Kriegsunterstützung wie den ehelichen zu gewähren. Man beabsichtigte dabei keineswegs, an der Rechtsstellung der unehelichen Kinder gegenüber den ehelichen etwas zu ändern — davon ist nie die Rede gewesen —; man wollte nur auch ihnen gegenüber die Pflicht des Vaterlandes erfüllen, das die Angehörigen der Krieger vor Not und Elend zu schützen entschlossen war. Dazu lag bei den unehelichen besonderer Anlaß vor, weil sie nach Sterblichkeit, körperlicher und geistiger Entwicklung wie Verwahrlosung und Gefährdung den ehelichen gegenüber stark im Nachteile sind und der Schutz für sie bei uns im Deutschen Reiche noch ungenügend entwickelt ist.

Nachdem viele der unehelichen Väter bereits gefallen sind, und noch mehr fallen werden, erscheint es geboten, die weitere Frage zu regeln, ob man nach dem Krieg diese Kinder, die bisher die Kriegsunterstützung beziehen, sich wieder selbst überlassen soll. Die Pflicht der Dankbarkeit und Gerechtigkeit gebietet es, ihnen wie den Familienangehörigen verheirateter Gefallener weiterhin behülflich zu sein und ihnen auch die Kriegswaisenrente zu gewähren. Vertreter verschiedener Parteien wie der beteiligten Abteilungen der Reichsregierung haben bereits ihr Einverständnis damit erklärt. Bei der hohen Wichtigkeit indessen, die eine zweckmäßige Regelung der Angelegenheit für das Gedeihen tausender von schutzbedürftigen Kindern hat und bei der Bedeutung, die einer einfachen und übersichtlichen gesetzlichen Regelung zukommt, schlagen wir vor, in den Gesetzen über die Witwen- und Waisenversorgung

> statt des Wortes »ehelicher oder legitimierter Kinder« zu setzen »Kinder« und in den Verhandlungen klar zu legen, daß damit die unehelichen Kinder, soweit sie eben gesetzlich als Kinder des Betreffenden anzusehen sind, also im Rahmen der Bestimmung über die Kriegsunterstützung berücksichtigt werden sollen.

Damit würde auch am einfachsten dargelegt, daß an keine Änderung der Bestimmung des BGB. über die unehelichen Kinder gedacht ist und keinerlei Bedenken nach dieser Richtung erhoben werden können.

Das uneheliche Kind hat nach dem Tode seines Vaters nicht denselben Schutz wie das eheliche, das seinen Vater verlor, denn ihm fehlt dann auch eine feste, gesellschaftlich anerkannte und gesicherte Familie, die es schützen würde. Selbst wo ihm zufällig, wie so vielen ehelichen, aus dem Erbe des Vaters einiges Geld zufallen sollte, bliebe es immer viel schlechter gestellt als das eheliche; stets ist es viel größeren Gefahren ausgesetzt und wird leichter zu Grunde gehen und verwahrlosen. Es wäre daher im Interesse des Staates und der Gesellschaft höchst verderblich, ihm eine geringere Rente als dem ehelichen Kinde auszusetzen. Abweichende Bestimmungen für uneheliche zu treffen, würde nicht nur unnötige Schwierigkeiten ins Gesetz und seine Anwendung hineintragen, sondern auch dazu führen, daß die Unehelichkeit des Kindes durch diese Abweichungen ihrer Rente von der der ehelichen bei jeder Gelegenheit besonders betont und so die Entwickelung des Kindes häufig gefährdet und oft geschädigt würde. Hat doch die Regierung aus diesem Grunde

schon lange Vorkehrungen getroffen, die Geburtsurkunden der unehelichen denen der ehelichen auszugleichen, weil allein schon die Erinnerung an die Unehelichkeit seiner Geburt dem Kinde schaden kann.

Ein Grund dazu könnte doch höchstens darin liegen, daß man das uneheliche Kind für den Fehltritt seiner Mutter strafen wollte. Das wäre aber nicht nur im höchsten Maße ungerecht, wo es sich um einen Fehler der Mutter, nicht des Kindes, handelte, sondern es wäre auch Unrecht gegen den Vater. Hat dieser doch in derselben Weise sein Leben für das Volk gelassen wie der eheliche Vater, so sollte die Gesellschaft nicht noch nachträglich bestrebt sein, statt seiner, den sie doch nicht mehr erreicht, sein Kind zu strafen und zurückzusetzen.

Im Interesse der Gesellschaft, des ganzen Volkes, für das auch ihre Väter in den Tod gingen, kann man den unehelichen Kindern um so eher diese Hilfe gewähren, als der bisherige Rechtszustand bereits Vorkehrungen getroffen hat, daß die Rente nur dem Kinde, nicht aber der Mutter zugute kommt. Die Verwaltung dieser Gelder steht nach dem Gesetz nicht der Mutter, sondern dem Vormunde des Kindes zu; dadurch besteht eine starke Gewähr, daß diese Gelder wirklich allein dem Ziel dienen, dem Vaterland ein tüchtiges Glied zu erziehen.

Wir sind gewiß, daß die vaterländische Gesinnung und gerechte Menschlichkeit, von der der Hohe Reichstag bei der ersten Bestimmung über die Kriegsunterstützung sich leiten ließ, ihn zu der gleichartigen Anwendung der Bestimmung über die Kriegswaisenrente in dieser Hinsicht bestimmen werden.«

Unterschriften und Zustimmungserklärungen werden baldigst erbeten an Archiv Deutscher Berufsvormünder Frankfurt a. M.

C. Zeitschriftenschau.

Beobachtende und angewandte Psychologie.

Pfister, Johanna, Individualitäten aus meinem Kindergarten. Zeitschrift für Kinderpflege. 8 (September 1913), S. 224—227.

Einige allgemeine Bemerkungen über das Studium der Kindesindividualität und Beobachtungen der Verfasserin.

Psychische Alterstypen. Das proletarische Kind. März 1914.

Eine kurze Darstellung an der Hand der wichtigsten Literatur. Es wird bedauert, daß die bisherigen Untersuchungen nur das bürgerliche Normalkind betreffen. »An eine systematische Erforschung der Zusammenhänge zwischen physischer und psychischer Entwicklung unter veränderten sozialen Bedingungen ist die bürgerliche Kindespsychologie noch nicht herangetreten. Das proletarische Kind wartet immer noch seines Erforschers und Biographen.«

Müller-Freienfels, Richard, Über Denk- und Phantasietypen. Zeitschrift für angewandte Psychologie. VII, 2/3 (März 1913), S. 121—184.

Untersuchungen zur differentiellen Psychologie auf vorwiegend historischer Methode aufbauend.

Bauer, Kurt, Das italienische Kind. Zeitschrift für Jugenderziehung und Jugendfürsorge. 3, 24 (1. September 1913), S. 717—720.

Beitrag zur Psychologie des italienischen Kindes im Volksganzen.

Henning, Karl L., Zur Psychologie der amerikanischen Jugend. Neue Bahnen. 24, 10 (Juli 1913), S. 435—449.

An dem Entstehen ganz ungesunder Zustände in Amerika trägt die Jugend die Schuld mit. Frühe Heiraten, ungeordnetes Familienleben, Kinderhandel, zunehmendes Selbstbewußtsein der Jugendlichen schon im frühesten Alter, ungezügelte Eigenwilligkeit, die nicht selten zu Verbrechen führt, der weitverbreitete Zeitungsverkauf durch Kinder, schlechte Schulverhältnisse, Coedukation (unter allen Umständen zu verwerfen!) usw. führen zur Entartung der Jugend und damit des ganzen Volkes. Nötig erscheint nach den Ausführungen des Verfassers, der sich selbst in Amerika aufhält, allerdings eine gründliche Umgestaltung der »jämmerlichen« amerikanischen Jugenderziehung. Eine Reformbewegung besteht; sie wird wohl hauptsächlich durch Stanley-Hall beeinflußt.

Furtmüller, Carl, Alltägliches aus dem Kinderleben. Zeitschrift für Individualpsychologie. I, 2 (Mai 1914), S. 53—58.

Die Arbeit liefert zwei einfache Beiträge zur Frage: Welche Rolle spielt das Problem des Geschlechtsunterschiedes im kindlichen Seelenleben? Es soll damit zur Sammelforschung über dieses Gebiet angeregt werden. Die vorurteilslose Betrachtung der beiden Fälle führt nach dem Verfasser eng heran an das von Alfred Adler aufgerollte Problem des »männlichen Protestes«.

Laube, Emil, Zur Psychologie der Beobachtungen. Der Säemann. 1913, 3 (18. März), S. 133—134.

Einige Aufzeichnungen über Schulinzipienten Dresdens aus den sozialen Unterschichten. Der Verfasser teilt mit, wieviel richtige Antworten er auf die zwölf von ihm an die 148 Kinder gerichteten Fragen erhielt. Die Art der Auskunfterteilung ließ »die Verschiedenheit der kleinen Personen nach Temperament, Phantasiebegabung, häuslichem Milieu und Intelligenz im allgemeinen sehr wohl erkennen«.

Rössel, F., Ein Versuch zur Ermittelung der psychischen Differenzen zwischen Knaben und Mädchen der Hilfsschule. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 14, 10 (Oktober 1913), S. 534—535.

Eine tabellarische Darstellung der Ergebnisse einer Untersuchung, der die Frage zugrunde lag: Was würde ich an einem freien Schultage mit 10 Mark anfangen?

Grosse, H., Über die Beanlagung der Mädchen für Rechnen und Mathematik. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 40, 35 (23. Mai 1913), S. 347—348.

Informationen des Verfassers in Norddeutschland ergaben, daß im allgemeinen den Mädchen das Zeugnis, für Mathematik qualifiziert zu sein, nicht vorenthalten wird. Bisweilen begegnet man der Ansicht, daß Raum- und Zahlvorstellungen den Mädchen leicht spröde Begriffe seien. Auch das korrekte Zeichnen im Geometrieunterricht verursache ihnen größere Mühe.

Grünbaum, Rose, Die Siebzehnjährige. Zeitschrift für Kinderpflege. IX (Januar 1914), S. 3—6.

Versuch einer psychologischen Studie des siebzehnjährigen Mädchens der höheren Schichten. Betont wird u. a. das scheinbar komplizierte Gefühlsleben, der starke Egoismus, eine gewisse Hochmütigkeit, wenig wirkliches Interesse für soziale Fragen, leichte Beeinflußbarkeit.

Bodenheimer-Biram, Else, Die jugendliche Arbeiterin. Zeitschrift für Kinderpflege. IX (Juli 1914), S. 129—132.

Die jugendliche Arbeiterin ist besonders durch ihren Realismus charakterisiert, der ihr ganzes Verhalten bestimmt. Sie besitzt eine starke Begehrlichkeit, große Freude am Putz aus Selbstbefriedigung (weniger aus erotischen Motiven). In der Arbeit ist sie stumpf und triebhaft. Für die Kulturerrungenschaften hat sie wenig Sinn. Sie ist altbacken, romantisch und sentimental. Aus der äußeren Freiheit, die unbegrenzt geworden ist, erwachsen soziale Jugendfürsorgeaufgaben.

Hirsch, Anton, Die Frau in der bildenden Kunst. Archiv für Frauenkunde und Eugenik. I, 2 (15. Mai 1914), S. 155—162.

Die moderne Begabungsforschung hat ihre systematischen Untersuchungen auf die Ergründung der künstlerischen Veranlagung noch sehr wenig ausgedehnt. Die bisherigen Untersuchungen und Beobachtungen zeigen, daß in betreff der Vorbedingungen für die günstige Entwicklung der bildnerischen Funktion in den Anfangsstadien wenigstens von einer Bevorzugung eines Geschlechts nicht die Rede sein kann.

Szidon, K. G., Hebbels Jugend. Zeitschrift für Individualpsychologie. I, 4/5 (Juli/August 1914), S. 115—130.

Der Verfasser glaubt mit seiner Studie auch den Beweis zu erbringen, daß die Kinderforschung als exakte Wissenschaft nunmehr auch bei der Lösung des Problems des Genies Anwendung finden könne. Er hält sich in seiner Studie stark an Nagys Lehre von den Interessen. Wesentlich neue Gedanken enthält die Studie eigentlich nicht.

Zergiebel, Max, Der Einfluß des häuslichen Milieus auf das Schulkind. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. XIV, 9 (September 1913), S. 443—458.

Die sozialen Verhältnisse des Elternhauses beeinflussen die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit des Schulkindes; hoher Bildungsgrad begünstigt die intellektuelle Entwicklung; die Weltanschauung der Eltern überträgt sich meist auf die Kinder und läßt sich schwer verdrängen von der in der Schule erarbeiteten; das Vorbild der Eltern bestimmt die Gefühlslage der kindlichen Seele und damit zu einem großen Teile die Richtung des Willens; die Erziehungsarbeit des Elternhauses unterstützt, wenn sie parallel der Schulerziehung geht, die Tätigkeit des Lehrers bedeutend; am besten ist es, wenn die Eltern die Erziehungsgewalt allein in der Hand haben und das Kind mit ungefähr gleichaltrigen Geschwistern aufwachsen lassen können. Hinsichtlich der sonstigen Milieuverhältnisse fällt besonders der Wohnungswechsel der unteren Volksschichten sehr auf. In den Oberklassen in Chemnitz blieben von durchschnittlich 40 Schülern nur etwa 20—50 % im gleichen Klassenverband während des Besuchs der Volksschule. Der Lehrer muß sich mühen, die Familienverhältnisse seiner Zöglinge kennen zu lernen. Ein Personalbogen gibt über alles Wichtige Auskunft. Für die Verteilung in die verschiedenen Schulsysteme sollte die Begabung der Kinder allein ausschlaggend sein, nicht die finanzielle Lage der Eltern.

Hein, H., Geht mit euren Kindern spazieren! Zeitschrift für Kinderpflege. IX (Januar 1914), S. 18—19.

Empfiehlt das Spazierengehen vor allem deshalb, weil das Kind dabei oft tiefere Einblicke in sein Seelenleben gewährt als sonst. Beispiele dafür.

Karstädt, O., Meine fünfjährige Pädagogin. Der Säemann. 1913, 4 (15. April 1913), S. 180—185.

»Ohne Studium der speziellen Kinderpsychologie nützt einem Lehrer und Er-

zieher die allgemeine Psychologie nur theoretisch, für die Praxis aber gar wenig.« — Die geistige Entwicklung des 5jährigen Mädchens ist äußerst produktiv. Besonders interessant sind die Beispiele, wie einzelne Vokabeln zum Ausdeuten seelischer Inhalte gezwungen werden. — Für die Praxis stellt der Verfasser die Kinderkunde über die rein theoretische Fibelkunde.

Knauf, Hans, Sprachpsychologische Beobachtungen bei der Entwicklung meines Kindes. Blätter für Taubstummenbildung. 26, 6 (15. März 1913), S. 91—92.

Nach Tagebuchnotizen über ein am 29. Mai 1911 geborenes Mädchen.

Dermont, Arthur, The vocabulary of a three-year-old girl. The Pedagogical Seminary. XXI, 1 (march 1914), S. 125—142.

Die Arbeit berichtet über die Worte, die ein Mädchen aus sehr guter Familie innerhalb sechs Monaten (2½—3 Jahren) gebrauchte, und zwar mit einem bestimmten Sinn (also sind alle bloß nachgeplapperten Worte nicht berücksichtigt). Der Wortschatz weist 1944 Worte auf. Der Verfasser stellt folgende Tabelle auf, die seine Ergebnisse mit denen von Whipples dreijährigem Jungen vergleicht:

Beobachter	Alter des Kindes	Geschlecht	Im ganzen Worte	Substantiva	Pronomina	Adjektiva	Verba	Adverba	Präpositionen	Konjunktionen	Interjektionen
Whipple .	3 Jahr	männlich	1771	993	33	209	391	89	24	8	24
			% =	56,1	1,8	11,7	22,1	5,0	1,3	0,5	1,3
Bush . . .	3 Jahr	weiblich	1944	1042	50	214	506	75	33	11	14
			% =	53.5	2,6	10,9	26,0	3,9	1,7	0,5	0,7

Gemeinsam sind den beiden Kindern etwa 1200 Worte, etwa 570 Worte gebrauchte der Knabe, die das Mädchen nicht hatte, während dieses 750 dem Knaben nicht verfügbare Worte gebrauchte.

Boyd, William, The development of a child's vocabulary. The Pedagogical Seminary. XXI, 1 (march. 1914), S. 95—124.

Die Arbeit bringt sorgfältige Aufzeichnungen über den Wortschatz eines in ländlicher Umgebung aufgewachsenen Mädchens, die in mehreren Tabellen zusammengestellt sind. Wir geben hier nur die Schlußtabelle wieder, die den Wortschatz des Kindes mit 3 und mit 4 Jahren zahlenmäßig angibt:

	3 Jahr	4 Jahr	3 Jahr	4 Jahr
Substantiva	918	1441	55,4 %	55,5 %
Pronomina	30	38	1,8 „	1,5 „
Adjektiva, qualitative	165	294	10,0 „	11,3 „
„ andere . .	35	70	2,1 „	2,7 „
Verba.	344	541	20,8 „	20,8 „
Adverba	109	140	6,6 „	5,4 „
Konjunktionen . . .	21	31	1,3 „	1,2 „
Präpositionen . . .	29	33	1,8 „	1,3 „
Interjektion	6	10	0,3 „	0,4 „
Summe	1657	2598	100,1 %	100,1 %

Krause, Paul, Das 6. Lebensjahr, ein Beitrag zur vergleichend-biographischen Kinderpsychologie. Deutsche Schulpraxis. 33, 42 (18. Oktober 1913), S. 329 bis 334; 43 (26. Oktober), S. 341—343.

Außer den Beobachtungen wird der Wortschatz des Jungen mitgeteilt, der sich aus ungefähr 1700 Wörtern zusammensetzt. Der Verfasser bietet in dieser Arbeit den Abschluß seiner Aufzeichnungen, da er sich nur vornahm, die Entwicklung seines Kindes bis zum Eintritt in die Schule darzustellen.

Neugebauer, Hanna, Über die Entwicklung der Frage in der frühen Kindheit. Zeitschrift für angewandte Psychologie. VIII, 1/2 (September 1913), S. 145—153.

Die Verfasserin vergleicht ihren Sohn mit den Kindern Sterns und Scupins. Die Frage entwickelt sich gleich, nur Zeitverschiedenheiten treten auf. Die Warum-Frage war bei ihrem Sohn trotz frühen Auftretens Zeichen theoretischer Wißbegierde. Scupins Sohn und Eva Stern zeichnen sich durch frühzeitige Anwendung und Beherrschung von Zeitfragen aus.

Wirtz, Heinrich, Psychologische Beobachtungen aus dem Gebiet der Schreibfehler. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. 27, 8 (August 1914), S. 545—553.

Nach einem kurzen Bericht über die Untersuchungen von Jakob Stoll berichtet der Verfasser über seine Beobachtungen an vier Knaben. Die Beobachtung der Schreibfehler ist sehr wichtig; oft kann durch rechtzeitiges Eingreifen des Lehrers das Kind vor schädlichem Studium bewahrt bleiben. Zum Schluß fordert der Verfasser die Einrichtung von Hilfsschulen im Anschluß an höhere Schulen, weil »reiche Eltern nie in eine Hilfsschule senden werden«. Wir meinen: sie müssen es eben lernen, oder aber: sie müssen ihre Kinder den Heilerziehungsheimen anvertrauen.

Dück, Johannes, Zur Psychologie und Pädagogik des freien Vortrags in der Schule. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. XV, 3 (März 1914), S. 177 bis 183.

Die freien Vorträge lassen den Schüler sich produktiv betätigen, sie bieten aber dem Lehrer auch Gelegenheit, wertvolle psychologische Aufschlüsse über die Eigenart seiner Schüler zu bekommen. — Pädagogische Winke für Veranstaltung usw.

Lüttge, Ernst, Über den Erfolg unseres Leseunterrichts. Die Deutsche Schule. 17, 2 (Februar 1913), S. 84—94.

Von 38 zehnjährigen Mädchen (der Leipziger Volksschule) war für 29 das Lesen Lieblingsbeschäftigung, 17 von ihnen waren bereits der »Lesewut verfallen«. Als unangenehme Folgen des Lesens wurden angegeben: Doppeltsehen 23 mal, Schwarzwerden vor den Augen 14 mal, Kopfschmerzen 10 mal, überreizte Phantasietätigkeit (Träumen) 18 mal. Lange Geschichten wurden von 16 Kindern bevorzugt; 22 waren für die kürzeren (z. T. recht bezeichnende Begründungen). Es folgen noch etliche Angaben über die Robinsonlektüre. — Die Gefahren der Lesewut sind kaum geringer als die der Schundliteratur; mit äußeren Mitteln kann sie nicht bekämpft werden. Durch die Einführung guter und billiger Jugendschriften hat nach des Verfassers Ansicht die Lesewut mancher Kinder noch mehr Nahrung bekommen. Es kommt vor allem in der Großstadt darauf an, durch körperliche Tätigkeit die Gefahren eines einseitigen Phantasielebens zu verringern. In den meisten Fällen nehmen die Kinder freundliche Ratschläge in bezug auf die Benutzung der (Bibliotheks-)Bücher willig auf. Wo das nicht der Fall ist, sollte man versuchen, die Eltern zu beeinflussen.

Meyer, Major, Beiträge zur Psychologie des kleinen Einmaleins. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 14, 4 (April 1913), S. 206—210.

Der Verfasser beschreibt, wie er selbst beim Rechnen verfährt (bei visuellem Typus kommt auch akustische Reproduktion vor), und sodann, wie eine Versuchsperson, die er befragte, verfuhr.

Decroly, O., et Degand, J., Observations relatives au développement de la notion du temps chez une petite fille de la naissance à 5 ans $^1/_2$. Archives de Psychologie. XIII, 50 (Juin 1913), S. 113—161.

Die sorgfältigsten Aufzeichnungen, die zugleich einen wertvollen Beitrag zur Kindersprache bieten, zeigen, daß sich (wenigstens bei dem beobachteten Kinde) die Zeitbegriffe ebenso langsam entwickeln wie die Zahlbegriffe. Im Alter von $5^1/_2$ Jahren war der Begriff der Zeitdauer noch ein recht unklarer, zum mindesten nicht genau ausgedrückter.

Decroly et Degand, Julia, Observations relatives à l'évolution des notions de quantités continues et discontinues chez l'enfant. Archives de Psychologie. XII, 46 (Mai 1912), S. 81—121.

Die Arbeit gibt einen kurzen chronologischen Überblick über die bisherigen Untersuchungen zu dieser Frage. Daran schließt sich die Mitteilung eines reichen Beobachtungsmaterials an einem Kinde aus der Zeit des 14. bis 57. Monats. Die Hauptstadien in der Entwicklung gibt eine Tabelle (in Anlehnung an Stern) wieder.

Claparède, Le jeu de l'enfant. Les Annales Pédologiques. IV, 1 (Octobre 1912), S. 8—20.

Die erste wissenschaftliche Theorie über den Nutzen des Spiels rührt von Groos her. Sie wurde teilweise ergänzt von Carr. Die Frage des Kinderspiels ist Fundamentalfrage jeder Kinderpsychologie. Cl. bringt einige kleine eigene Beobachtungen zur Ergänzung seiner allgemein gehaltenen Erörterungen und betont zum Schluß die Notwendigkeit der Schaffung eines kinderpsychologischen Instituts.

Delitsch, Johannes, Entwicklung der Bewegungen. Blicke in das Seelenleben des kleinen Kindes. Deutsche Elternzeitschrift. IV, 2 (1. November 1912), S. 19 bis 22; 3 (1. Dezember 1912), S. 39—41; 4 (1. Januar 1913), S. 55—57.

Auf Grund bisher vorliegender Untersuchungen gibt der Verfasser einen anregend geschriebenen Überblick über die Entwicklung der Bewegungen des kleinen Kindes unter Einbeziehung aller möglichen anderen Züge aus dem Seelenleben des Kindes.

Dix, Kurt Walther, Nachahmen und seine Bedeutung für das Entwickeln der Kindesseele. Deutsche Elternzeitschrift. V, 7 (1. April 1914), S. 105—109.

Unbewußtes Nachahmen beobachtete Dix an seinem Kinde im vierten Monat; doch beschränkte es sich auf Laute, die das Kind selbst schon lallte. Vom 8. Monat wurden auch noch nicht beherrschte Lautverbindungen nachgeahmt, vom 9. Monat an auch Gesten und Bewegungen. Allmählich wird das Nachahmen dem Kinde bewußt und zur bewußten Handlung. Begehren, Liebe und Suggestion unterstützen es. Aus der Suggestibilität erwachsen für die Erziehung wichtige Aufgaben.

Steinberg, S. D., Kinderzeichnen. Zeitschrift für Jugenderziehung und Jugendfürsorge. IV, 11 (15. Februar 1914), S. 316—319.

Einige flüchtige Angaben, die vor allem darauf hinweisen, daß das Kind »vom Kritzelstadium über den Ideoplastizismus zum Phisioplastizismus« gelangt. Praktische Folgerung: der Lehrer soll die Kinder zeichnen lassen, d. h. durch Bilder erzählen lassen.

Peter, Rudolf, Beiträge zur Analyse der zeichnerischen Begabung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 15, 2 (Februar 1914), S. 96—104.

Nach einer rein theoretischen Einleitung folgt eine Besprechung der Tiefenwahrnehmung des Kindes, der Mittel der Tiefendarstellung beim Zeichnen und der Tiefenvorstellungen beim Bildbetrachten.

D. Literatur.

Ulbricht, W., Die Alkoholfrage in der Schule. Berlin W. 15, Mäßigkeitsverlag, 1913. XII und 166 S. Preis 2,50 M (gebunden 3 M).

Wer die Bedeutung alkoholgegnerischer Unterweisung im Schulunterricht erkannt hat und das dafür nötige Tatsachenmaterial gern in zuverlässiger Bearbeitung und passender Zusammenstellung zur Hand haben möchte, der wird in diesem Buche finden, was er sucht und was er nötig hat. In einigen Lektionen für die Volksschule und für die Fortbildungsschule sowie für höhere Lehranstalten hat Ulbricht wohl alles zusammengetragen, was der Lehrer gebrauchen kann, um wirklich nicht mit bloßen Phrasen, sondern mit überzeugenden und einwandfreien Tatsachen die Jugend von der Schädlichkeit des Alkoholgenusses zu überzeugen. Er hat dem noch ein Wort an die Lehrer voraufgeschickt, das hoffentlich auf die weitesten Kreise überzeugend wirkt, und ein Wort an die Eltern, das sich ihm bereits mehrfach erprobt hat. Ein Abschiedswort an die Fortbildungsschüler bildet den Schluß des Buches, das man wohl als unbestritten besten und reichhaltigsten Leitfaden für die Hand des Lehrers bezeichnen und empfehlen darf.

Als Sonderabdrucke aus diesem Buche liegen vor:

W. Ulbricht, Vortrag für Elternabende (Ein billiges Mittel, um unsere Kinder gesünder, glücklicher und besser zu machen. Ebenda. 15 S. 0,40 M.

Derselbe, Ein Feind Eures Glücks! Ein Abschiedswort an die Schüler der Fortbildungsschule. Ebenda. 0,40 M.

Derselbe, Die Alkoholfrage in Fortbildungsschulen und in höheren Lehranstalten. Mit vorausgeschickter allgemeiner Grundlegung: Die Bekämpfung des Alkoholismus — eine Pflicht der Schule? Ein Wort an die deutschen Lehrer. Ebenda. 87 S. 1,50 M.

Ferner ist hinzuweisen auf

W. Ulbricht, Wandtafelwerk zur Alkoholfrage. Erläuterungen nebst 18 verkleinerten Tafeln. Ebenda. 24 S. 1,20 M.

Das Wandtafelwerk, das auf Grund neuerer wissenschaftlicher Forschungen herausgegeben ist, bildet eine notwendige Ergänzung zu dem an erster Stelle genannten und besprochenen Buche. Die Tafeln sind für die Schule vorzüglich brauchbar; sie sollen aber auch an Elternabenden benutzt werden. Für die Benutzung sind natürlich Erläuterungen unentbehrlich. Die beigegebenen verkleinerten Abbildungen der Tafeln sind sauber und deutlich. In späteren Auflagen ließe sich vielleicht Tafel 9 durch eine andere mit Ergebnissen deutscher Untersuchungen ersetzen.

H. Hoffmann, Alkohol und Erziehung mit besonderer Berücksichtigung der höheren Schule. 2. Auflage. Ebenda. 26 S. 0.30 M.

Diese Arbeit erschien zuerst als Beilage zum Jahresbericht des Kgl. St. Matthiasgymnasiums zu Breslau 1913. Es wendet sich vor allem an die Eltern und an die Lehrer, die dem Problem noch nicht nachgegangen sind. Die Arbeit fordert völlig alkoholfreie Erziehung der Jugend bis zum Abschluß der Entwicklung, also etwa bis zu zwanzig Jahren. Wir begrüßen ihr Erscheinen vor allem, weil dadurch endlich einmal das hergebrachte Schema hochwissenschaftlicher Programmbeilagen durchbrochen wird zugunsten der so notwendigen Zusammenarbeit von Schule und Haus, die dadurch angestrebt werden sollte.

Jena. Karl Wilker.

Bertholet, Eduard, Die Wirkung des chronischen Alkoholismus auf die Organe des Menschen, insbesondere auf die Geschlechtsdrüsen. Autorisierte Übersetzung mit Ergänzungen von Alfred Pfleiderer. Mit einem Vorwort von August Forel. Stuttgart, Mimir-Verlag G. m. b. H., 1913. 101 S. Mit 33 Abbildungen und 6 Zahlentabellen. Preis 3 M.

Die Untersuchung stützt sich auf 163 Fälle, die als Trinker zu bezeichnen sind, und auf 100 Fälle, die als Nichttrinker bezeichnet werden (Menschen, die

niemals mehr als 80 bis höchstens 100 ccm reinen Alkohols am Tage zu sich genommen haben). Als Ergebnisse lassen sich u. a. folgende Thesen aufstellen:

»Die Organe der chronischen Alkoholiker sind stärker und häufiger verändert, als diejenigen der Nichtalkoholiker.«

»Die Hoden der Alkoholiker sind diejenigen Organe, die im größten Prozentsatz Entartungserscheinungen aufweisen, nämlich in 86%.«

Die Entartung tritt sehr früh ein. Die Keimschädigung läßt sich auch auf tier-experimentellem Wege beweisen.

Die Keimschädigung durch Vergiftung, von Forel als Blastophthorie bezeichnet, ist für den Heilpädagogen keine unbekannte Erscheinung, wenn man auch oft genug Zweifel dazu geäußert hat. Bertholets Arbeit wird diese Zweifel zerstreuen.

Ganz besonders sei auf die trefflichen Abbildungen und graphischen Darstellungen hingewiesen.

Jena. Karl Wilker.

Fortschritte des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. Vierteljahrsheft des Archivs deutscher Berufsvormünder. Jg. I, 1913/1914. Heft 3. Berlin, Julius Springer, 1914. 32 S. Preis 1,50 M.

Außer einem Nachruf auf den Direktor der öffentlichen Jugendfürsorge in Hamburg, Johannes Petersen, vom Herausgeber der Vierteljahrshefte, Chr. J. Klumker, enthält dieses Heft drei Arbeiten. In der ersten referiert Petersen über Anstalts- und Familienerziehung mit zahlreichen Quellenangaben in kurzer treffender Weise. In der zweiten liefert Hugo Heller-Prag eine Übersicht über die deutsche Jugendfürsorge in Böhmen an der Hand zahlreicher zuverlässiger Zahlen. Besonders gewürdigt wird die Tätigkeit der Deutschen Landeskommission für Kinderschutz und Jugendfürsorge in Böhmen. Aus der Literatur sind anhangsweise die bedeutenderen Arbeiten angeführt. In der dritten Arbeit referiert Klumker über geschichtliche Untersuchungen zur Kinder- und Jugendfürsorge in sehr kritischer Weise; er gibt damit zugleich aber auch Fingerzeige für künftige wünschenswerte Arbeiten aus diesem Gebiet.

Jena. Karl Wilker.

Schulze, Rudolf, Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik. Dritte, wesentlich erweiterte Auflage, mit 511 Abbildungen. Leipzig, R. Voigtländer, 1913. XII und 356 Seiten. Preis geheftet 6 M, gebunden 7 M.

Während Meumanns Werk sich an die Kreise der Fachgelehrten wendet, war es Schulzes Bestreben, weiteren Kreisen die experimentelle Methode der Psychologie und Pädagogik zugänglich zu machen. Und das ist ihm aufs beste schon mit den beiden ersten Auflagen seines Buches gelungen; und es wird ihm noch besser mit dieser bedeutend vermehrten dritten Auflage gelingen, deren Bildermaterial allein um etwa das Doppelte erweitert wurde. Vor allem hat sich der Verfasser, wie man aus dieser Angabe schon entnehmen kann, bemüht, anschaulich zu sein. Er hat aber auch die Forschungen auf seinem besonderen Arbeitsgebiete mit stets regem Interesse verfolgt, so daß man ihm nirgends den Vorwurf des Zurückgebliebenseins machen kann. Verschiedene Kapitel wurden in diese dritte Auflage neu eingeschoben, andere umgearbeitet. Um wenigstens kurz ein Bild vom Inhalt des Buches zu geben, seien die Hauptkapitel angegeben: Die mathematische Behandlung der Kinderpsychologie und Pädagogik; die Empfindungsmessung; die Vorstellung; die Gefühle; die Willensvorgänge; Bewußtsein und Aufmerksamkeit; Assimilationen; das Gedächtnis; Apperzeptionsverbindungen; die Sprache; körperliche Arbeit; geistige Arbeit; die psychischen Korrelationen. Ein ausführliches Register schließt das stattliche Buch ab.

Schon durch das reiche Bildermaterial steht Schulzes Buch einzig da. Der Verlag hat es aufs beste ausgestattet; jeder Leser wird sich dem im Vorwort ausgesprochenen Dank des Verfassers an seinen Verleger anschließen, der zu diesem geringen Preise ein derartiges, hinsichtlich Inhalt und Ausstattung gleich hervorragendes Werk dem modernen Pädagogen zugänglich macht.

Jena. Karl Wilker.

Barucha, J., Meisterdarstellungen zur Kinderpsychologie. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1913. X und 265 Seiten. Preis 1,90 M, gebunden 2,50 M.

Die Sammlung ist vor allem gedacht für den Gebrauch an Lehrer- und Lehrerinnenseminaren, an Frauenschulen und an ähnlichen Anstalten, um den Unterricht in der Psychologie zu vertiefen und zu ergänzen. In einer kurzen Einführung werden die Methoden der Kinderpsychologie und ihr Wert dargestellt. Das Material selbst ist in zwei Teile gesondert: der erste bringt Beiträge aus der Kinderpsychologie (Sigismund, Ufer, Meumann, Lange, Sikorsky, Gaupp, Strümpell, Compayré, Wulfen, Stanley-Hall, Preyer, Groos, Claparède, Ament, Stern, Sully, Binet, Tracy, Matthias, Münch, Dyroff, Lombroso), der zweite aus der neueren belletristischen Literatur (Frenssen, Keller, Otto Ernst, Rosegger, Châtelain, Goltz, Stolz, Thoma, Storm, Hebbel, Kügelgen, Jensen, Raabe, Scupin, Habberton, Voigt-Diederichs, Kowalewsky). Man erkennt aus den mitgeteilten Namen bereits die außerordentliche Reichhaltigkeit. Die Auswahl und die Anordnung ist sehr geschickt.

Streiten ließe sich vielleicht darüber, ob der zweite Teil nicht noch eine Sonderung in Biographisches und rein Belletristisches hätte erfahren sollen, oder auch einfacher: ob statt der Bezeichnung »Erzählliteratur« in der Überschrift nicht eine erweiterte Bezeichnung vorzuziehen gewesen wäre. Das Literaturverzeichnis könnte in einer neuen Auflage noch eine bedeutende Erweiterung und Ergänzung erfahren, insbesondere die Literatur zur Pathologie, die nur sieben Schriften umfaßt. Die große Bedeutung pathologischer Kenntnisse wird den heranwachsenden Lehrern nie klar werden, wenn gerade in derartigen Büchern wie diesem nicht mehr Wert darauf gelegt wird. — In manchen Angaben bedarf das Literaturverzeichnis der Durchsicht und Richtigstellung. Vorteilhaft wäre es vielleicht, gerade wegen der Bestimmung des Buches, Seitenzahl und Preis der verschiedenen Arbeiten im Literaturverzeichnis anzugeben.

Jena. Karl Wilker.

Cellérier, Lucien, Littérature Criminelle (romans d'aventures et cinématographe). Extrait de l'Année Pédagogique, 1913. 38 S.

Die kleine Schrift stellt in übersichtlicher knapper Anordnung das Tatsachenmaterial zusammen. Vorausgeschickt ist dem eine kurze Analyse der psychischen Wirkungen von Lektüre und Schauspiel. Die deutsche Literatur ist dem Verfasser sehr vertraut; er hat sie überall berücksichtigt. Der zweite Teil behandelt die Abwehrmaßnahmen: die von Cellérier vorgeschlagenen sind auch in Deutschland schon realisiert. — Die Arbeit ist äußerst flott geschrieben und klar disponiert.

Jena. Karl Wilker.

Peters, W., Die Beziehungen der Psychologie zur Medizin und die Vorbildung der Mediziner. Würzburg, Curt Kabitzsch, 1913. IV und 33 Seiten. Preis 1,20 M.

In der letzten Zeit ist verschiedentlich und mit großem Eifer die psychologische Ausbildung der Mediziner gefordert worden (Külpe, Marbe). Peters unternimmt es, in dieser Arbeit das Bestehen enger Beziehungen zwischen Psychologie und Medizin nachzuweisen, indem er aus den verschiedensten Gebieten der theoretischen und praktischen Medizin Material dafür zusammenstellt. Er kommt dabei zu dem Ergebnis, daß man die Psychologie unter die medizinischen Prüfungsfächer aufnehmen müsse, wenn man den Mediziner — wie ja dringend notwendig — veranlassen wolle, sich mit der Psychologie überhanpt zu beschäftigen. Trotz der starken Belastung der Studienzeit der Mediziner dürfte eine derartige dringende Reform möglich sein, wenn man sich zu kleinen Modifikationen in den propädeutischen Fächern entschließen würde, wie sie hier und da schon vorgenommen wurden. — Die Peterssche Schrift ist sicher als ein erfreuliches Zeichen unserer Zeit anzusprechen!

Jena. Karl Wilker.

Braunshausen, N., Einführung in die experimentelle Psychologie. (»Aus Natur und Geisteswelt,« Bd. 484.) Leipzig und Berlin 1915. 1,25 M.

Dem Zwecke der Sammlung folgend, den Leser in selbst dem Laien ablegene Gebiete moderner Wissenschaft einzuführen, gibt der Verfasser in sehr geschickter Weise einen Überblick über eine Wissenschaft, der Philosophie wie Medizin wie Rechtswissenschaft wichtige Anregungen verdanken, so daß jetzt immer mehr die Vertreter verschiedener Wissensgebiete und Berufe den Wunsch und die Pflicht haben, sich darüber zu orientieren, was die experimentelle Psychologie ist und was sie will. Diesem Zwecke kann das Büchlein mit seiner kurzen, scharfen Darstellungsart in angenehmer Weise dienen. Anhebend mit der Geschichte dieser Wissenschaft gibt es dem Arzt wie dem Juristen wie dem Erzieher erste Aufschlüsse und weiteste Ausblicke. Sein Wert wird erhöht durch eine Angabe der bedeutendsten Literatur und kurze Kennzeichnung der bedeutendsten Vertreter dieses Gebietes, ebenso durch eine Anzahl von Abbildungen, die die beschriebenen Maschinen und Apparate und ihre Anwendung veranschaulichen. Besonders angenehm wirkt bei verschiedenen heiß umstrittenen Teilgebieten die parteilose Darstellung des Pro und Contra.

Höper.

Der Jahresbericht der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge für die Jahre 1913/14 ist im Verlag der Geschäftsführung der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge Berlin N 24, Monbijouplatz 3 II erhältlich. Preis 0,50 M.

Er gibt ein anschauliches Bild ihrer Tätigkeit. Von einem kräftig einsetzenden und in der Kriegszeit besonders intensiven Leben und Arbeiten geben die Einzelberichte ebenso wie der Gesamtbericht Zeugnis. 4994 Fälle im Jahre 1913, 7194 Fälle im Jahre 1914, — schon diese Zahlen sprechen eine deutliche Sprache. Bei den Einzelberichten interessiert ebenso die Beratungsstelle mit der Fülle der hier im Verkehr mit dem verschiedenartigsten Publikum und aus den Akten sich ergebenden Problemen, wie die Jugendgerichtshilfe, die von einem auffallenden Sinken der Straffälligkeit zurzeit der großen Erhebung zu Anfang des Krieges berichtet, dem ein ebenso starkes Anschwellen der Kriminalität im weiteren Verlauf folgte. Die Fürsorgestelle beim Kgl. Polizeipräsidium nahm nach dem Bericht besonders tatkräftigen Anteil an allen durch den Krieg besonders hervorgerufenen Notständen im Zusammenhang mit der Polizeibehörde. Das Adoptions- und Pflegewesen weiß von einer erfreulichen Steigerung der Hilfsbereitschaft der Besitzenden durch häufige unentgeltliche Unterbringung heimatloser Kinder zu erzählen. Der Bericht über das im Jahre 1913 eröffnete Heilerziehungsheim für psychopathische Knaben in Templin, über das Kriegsmädchenheim und den Kriegs-Kindergarten zeigen, daß die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge nicht nur die Notstände und Probleme zu finden und in Konferenzen und Versammlungen zu erörtern weiß, sondern allen Fragen auch praktisch zu begegnen sucht. Der als Anhang gedruckte Bericht der zehnjährigen Tätigkeit gibt ein anschauliches Bild des stets gesteigerten Interesses, das dem ganzen Gebiet der Jugendfürsorge in unserer Zeit zu Teil wird. Die Vorarbeit unserer Zeitschrift und unserer Beiträge, die wohl zuerst am nachdrücklichsten auf dieses pädagogische Brachland hingewiesen haben, wie auch das bahnbrechende Vorbild, das seit 25 Jahren die Sophienhöhe gegeben, sind also nicht vergeblich gewesen, wenn sie auch in all diesen erfreulichen Berichten totgeschwiegen werden.

Höper.

Handbuch der Jugendfürsorge der Stadt Leipzig auf das Jahr 1915.

Das Buch will offensichtlich zunächst einem örtlichen Zwecke dienen, nämlich den an der Jugendpflege Beteiligten die mannigfaltigen Wege und Organisationen weisen und Auskunft Suchenden das rechte Ziel finden helfen, zumal durch das dem Buch angehängte Verzeichnis aller Wohlfahrtseinrichtungen der Stadt Leipzig. Aber darüber hinaus hat das Handbuch insofern Bedeutung, als es einen Blick in eine feine, musterhafte Organisation der Jugendfürsorge blicken läßt, wie man sie recht vielen Gemeinden wünschen möchte. Erfreulich ist besonders die lückenlose Fürsorge für Jugendliche bis zum 21. vollendeten Lebensjahre und die planmäßige Zusammenarbeit aller Faktoren. Recht herzhaft nimmt sich die Stadt Leipzig der Ziehkinderpflege und der Säuglingsfürsorge an. Sehr segenbringend für das Wohl

der Waisenkinder — deshalb nachahmenswert — erscheinen die »Leipziger Waisenkolonien«, die eine Anzahl Orte unter einem Kolonievorsteher — zumeist Pfarrer kleinerer Landstädte oder ländlicher Kirchspiele — zusammenfassen, und die im Anschluß daran bestimmte Überwachung konfirmierter Waisenpfleglinge. Diese und andere Einrichtungen lassen das Buch recht wertvoll erscheinen.

Fortschritte des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. Vierteljahrshefte des Archivs deutscher Berufsvormünder. Herausgegeben von Prof. Dr. Klumker-Wilhelmsbad. Berlin, Verlag von Julius Springer.

Ein Einblick in die Jugendfürsorgeveranstaltungen zeigt dem Einsichtigen ein buntes Bild von Behörden, Organen, Vereinen usf., die meist nebeneinander nahe verwandte Ziele verfolgen, ohne daß sie zu einer einheitlichen Arbeit an den Jugendlichen von der Geburt bis zur Berufsfähigkeit führen. Und doch ist es für alle Arbeiter auf dem Gebiete wesentlich, über die Fortschritte unterrichtet zu sein. Diesem Gedanken wollen die vorliegenden Vierteljahrshefte dienen. Sie wollen jährlich die Fortschritte der Fürsorgearbeit vorlegen und so gleichzeitig mit der Kenntnis dieser Entwicklung auch eine größere Einheitlichkeit und Gemeinsamkeit fördern. In Heft I behandelt Amtsgerichtsrat Landsberg »Vormundschaftsgericht und Ersatzerziehung«, in Heft II Dr. Bender »Schutz der gewerblichen Kinder und der jugendlichen Arbeiter«. Diese Arbeiten sind außerordentlich wichtig, weil sie neben dem erwähnten Zwecke vor allem zeigen, wo die Fürsorgebestrebungen weiter einsetzen müssen, um ein dem Volksganzen wertvolles Geschlecht heranzuziehen.

Jena. Otto Götze.

Müller, Dr. **Fritz,** Die Ernährung und Pflege des Kindes im ersten Lebensjahre. Wien und Leipzig, Alfred Hölder Verlag, 1908. 77 S.

Der erfahrene Arzt und warmherzige Mensch bemüht sich mit seiner Schrift, jungen Müttern einen kleinen Wegweiser in die Hand zu geben. Er bekämpft bei den wohlhabenden das Ammenunwesen, bei den minderbemittelten und weniger aufgeklärten Unverstand, Aberglauben und Charlatanerie. Bei flotter Darstellung und überzeugender Sprache im besten Sinne ein Buch »aus der Praxis für die Praxis«.

Höper.

Eingegangene Literatur.

Biesalski, Prof. Dr. Konrad, Die Fürsorge für unsere heimkehrenden Krieger, insbesondere die Kriegskrüppelfürsorge. Leipzig u. Hamburg, Leopold Voß, 1915. 32 S.

Ders., Kriegskrüppelfürsorge. Ein Aufklärungswort zum Troste und zur Mahnung. 101.—120. Tausend. Ebenda. 44 S. 0,35 M. Bei Mehrabnahme billiger.

Ders., Die ethische und wirtschaftliche Bedeutung der Kriegskrüppelfürsorge. Ebenda. 23 S.

Schanoff, Botjn, Die Vorgänge des Rechnens. (Ein experimenteller Beitrag zur Psychologie des Rechnens.) Leipzig, Nemnich Verlag, 1911. 120 S. Geh. 2,80 M, geb. 4,30 M. (Pädag. Monographien, XI. Band.)

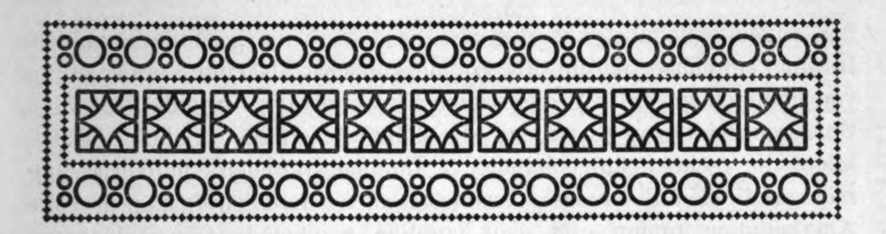
Kappert, Dr. Hermann, Psychologische Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts. Ebenda 1915. 112 S. (Pädag. Monographien, XV. Bd.)

Prüfer, Dr. Johannes, Kleinkinderpädagogik. Ebenda 1913. 251 S. (»Die Pädagogik der Gegenwart«, VIII. Band.) Geb. 5,40 M, im Abonnement auf die ganze Sammlung 3 M.

Göbelbecker, L. F., Unterrichtspraxis für das Gesamtgebiet des ersten Schuljahres. I. Teil: Methodologische Monographien. Ebenda 1904. 354 S. Geh. 3,80 M, geb. 4,50 M.

Ders., Wie ich meine Kleinen in die Heimatkunde, ins Lesen, Schreiben und Rechnen einführe. Mit vielen Bildern und Tafeln. Ebenda 1914. 448 S. Geb. 8 M.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



A. Abhandlungen.

1. Das Familienrecht und die deutsche Jugenderziehung.

Von

Dr. Heinrich Pudor.

(Schluß.)

Wir kommen nun zu Trüper, in dem der Pestalozzi-Dörpfeldsche Geist des geistigen Protestantismus wieder lebendig geworden ist. Trüper war auch persönlich durch die Bande der Freundschaft mit Dörpfeld verbunden und ist wohl heute der genaueste Kenner der Dörpfeldschen Werke. Im Jahre 1901 erschien sein Buch: F. W. Dörpfelds soziale Erziehung,[1]) vorher im Jahre 1892 »Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung« mit einem Vorwort von W. Rein (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]. 2. Aufl. 1892.

Trüper ist ebenso wie Dörpfeld der Meinung, daß »nicht das Prinzip der Kirchen-, noch das der bureaukratisch-regierten Staatsschule mit farblosem religiös-ethischem Charakter unser Ideal sein kann, sondern nur die Durchführung des Familienprinzips in der Verfassung des gesamten öffentlichen Erziehungswesens zu einem der Schule als Volkserziehungsanstalt frommenden Ziele führen kann«. Willmann hatte die Familie als das Protoplasma aller sozialen Organisation bezeichnet, Trüper nennt sie den Urorganismus aller sozialen Gemeinschaften. In seinen Grundlinien für eine zweckmäßige und gerechte, auf dem Familienprinzip beruhende Schulverfassung erklärt Trüper: 1. Die ursprünglichsten und natürlichsten Rechte wie Pflichten

[1]) Gütersloh, Bertelsmann, 1901.

der Jugenderziehung hat die Familie. 2. Eine gesunde Schulverfassung betrachtet darum die Schule zunächst als eine Veranstaltung von Familien zu einer gemeinsamen Erziehung der Jugend. Und eine Genossenschaft von Familien, die eine gemeinsame Schule besitzt, bildet die rechte Schulgemeinde. 3. In einer gesunden Schulverfassung müssen die Familienrechte darum zu oberst in allen Instanzen volle Anerkennung finden und den Familien genügende Gelegenheit geboten werden für die Vertretung ihrer Interessen.

Gegen die reine Staatsschule spricht sich Trüper in ähnlicher Weise wie Dörpfeld aus. In der Natur des Staates liege es, daß er für Schulangelegenheiten nicht das richtige Verständnis hat.[1]) Ähnlich sagte Wilhelm von Humboldt: »Öffentliche Erziehung scheint mir ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muß«. Und Alexander von Humboldt wagte den folgenden Ausspruch: »Wäre ich der jetzigen Schulbildung in die Hände gefallen, so würde ich leiblich und geistig zugrunde gegangen sein.«

Daß das Familienprinzip grade in der Privatschule zur Geltung gebracht werden kann, dafür bietet folgende Schilderung Trüpers aus seiner eigenen Erziehungsanstalt (Sophienhöhe bei Jena) den besten Beweis. Trüper schreibt: »Darum bilden wir in unserem Erziehungsheim selbständige familiäre Gruppen, denen die wirklichen Familien in unserer Erziehungsgemeinde bestimmend, führend und schützend zur Seite stehen und mit denen sie sich zu einer zu einem Geiste beseelten Gemeinschaft, zu einer Anstalts- oder Erziehungsgemeinde mit vielen familienartigen Gliedern, vereinen. Jede Gruppe bildet darin gewissermaßen wieder eine kleine Familie für sich. Unsere Zöglinge wohnen, nach ihrer Zusammengehörigkeit im Hinblick auf Alter, Charakteranlage, Erziehungs- und Pflegebedürftigkeit verteilt, in verschiedenen Häusern. Die Zöglinge sind ebenso im Unterricht, bei den Mahlzeiten, auf Spaziergängen und Schülerreisen, bei Arbeit, Spiel und Ruhe in kleinere familiäre Gruppen verteilt und stehen stets unter fürsorgender und zuverlässiger Aufsicht gebildeter und geschulter Hausmütter, Lehrer, Lehrerinnen, Kindergärtnerinnen, Pflegerinnen, Gärtner und Gärtnerinnen. Grundsätzlich führen wir aber eine strenge Abschließung der verschiedenen familienartigen Gruppen

[1]) In seinem Aufsatz »Realpolitik und Massenvergiftung« (Zeitschrift für Kinderforschung, Jahrg. XVII, Heft 5, S. 225—228) sagt Trüper: »Die Privatschulen sind in den meisten Fällen rechtlos. Ich habe drastische Belege dafür, ja auch selbst erfahren müssen, wie man Schankstätten weit mehr Interesse und Förderung als Erziehungsanstalten angedeihen ließ.«

nicht durch.« In einer kleinen durchsichtigen Gemeinde verkehren ja auch die einzelnen Familien wieder zwanglos miteinander.

Einen ähnlich begeisterten Anwalt hat das Familienprinzip in der Erziehung in dem Hamburgischen Privatschulvorsteher Dr. L. Bornemann gefunden. Auf der 22. Generalversammlung des Evangelischen Lehrerbundes hielt derselbe im Anschluß an die gleich zu erwähnenden Thesen Hogewegs einen Vortrag: »Das Familienprinzip in der Schulverfassung.« In Hamburg ist überhaupt der Boden für unsere Idee aufs beste vorbereitet, schon durch das Gesetz vom Jahre 1870, welches die Beteiligung der Familien bei der Schulverwaltung fordert. Auch die Hamburger Lehrer-Schulsynode nahm im Jahre 1899 den Antrag Rolff an, wonach »zur Verwaltung der einzelnen Schule ein aus dem Hauptlehrer, einem Klassenlehrer und drei Familienvertretern gebildeter Schulvorstand gefordert wird« (vergl. Dr. L. Bornemanns a. o. W. S. 11). Weniger überraschend ist das Programm des Allgemeinen deutschen Privatschulvorstehervereins, nach welchem »das Recht der Familie an der Mitverwaltung der Schule gegenüber der wachsenden Reglementierung und Zentralisierung standhaft und treu vertreten werden soll«. Endlich lauten die ersten beiden Thesen Hogeweg-Broichs: »Familienrecht. 1. Die Familie hat nach natürlichem und göttlichem Recht die nächste Verpflichtung der Erziehung der Jugend, hat das größte Interesse daran, wie die Kinder heranwachsen, und ist darum der natürliche Boden und Träger der Schule. Bei ihrer großen pädagogischen und sozialen Bedeutung ist eine innige Verbindung zwischen ihr und der Schule herzustellen und dafür zu sorgen, daß die Rechte der Familie an der Erziehung gewahrt und ihr demgemäß der gebührende Einfluß auf die Verwaltung und Pflege der Schule zuteil werde. 2. Soll dies geschehen, so gibt es dafür nur einen Weg! Jede Schule muß von einer eigenen Schulgemeinde, d. i. von einem Verbande von Familien, die in den wesentlichen Stücken der Erziehung einig sind — also derselben Konfession angehören — getragen werden.«

Wenn man aber heute so oft behauptet, die Sozialdemokratie sei für die immer mehr um sich greifenden familienfeindlichen Tendenzen wesentlich verantwortlich zu machen, so übersieht man den großen Gegensatz zwischen der älteren und jüngeren Sozialdemokratie. Die letztere ist durchaus nicht blind für die kulturaufbauende Macht des Familienprinzipes. Beispielsweise war im Juniheft v. J. der »Sozialistischen Monatshefte« ein Artikel Edmund Fischers »Die Familie« enthalten, in welchem es hieß: »Die Zahl der produktiv tätigen Frauen ist heute eine weit geringere als früher. In dem Maße wie es dem

Manne gelingt, eine höhere wirtschaftliche Stufe zu erklimmen, gibt die Frau ihre gewohnte produktive Tätigkeit auf, um sich ganz ihrer natürlichen Berufstätigkeit zu widmen; der Pflege und Erziehung ihrer Kinder, der schönen Gestaltung und Befestigung des Familienlebens. Während die sorgfältigere Pflege und Erziehung der Kinder mehr Zeit und Wissen erfordert, werden der Frau durch berufliche Erledigung einer ganzen Anzahl bisher häuslicher Arbeiten viele Lasten des Haushaltes abgenommen, und sie kann sich dann um so intensiver ihren Kindern und der Ausgestaltung des Heims widmen.« — Solche Auffassungen breiten sich heute in dem besseren und jüngeren Teil der Sozialdemokratie mehr und mehr aus, und so überraschend es Vielen vielleicht klingt — der Wahrheit die Ehre: Ideale sind heute in den bureaukratisch verseuchten oberen Ständen immer weniger und in den sozialdemokratischen Kreisen immer häufiger zu finden. Nur so ist es zu verstehen, wenn sich nämlich Philipp Stein in der »Christlichen Welt« zu dem an sich unhaltbarem Satz verstieg: »Es gilt nicht, die Sozialdemokratie zu bekämpfen, weder mit polizeilichen noch mit den sogenannten geistigen Waffen, sondern mit der Sozialdemokratie zu arbeiten.«

Ehe wir nun der Frage, wie sich die Verwirklichung der Familienschule in der Praxis ermöglichen läßt, näher treten, wollen wir noch des Vorschlages der Dreifamilienorganisation seitens Heinrich Driesmanns in dessen »Menschenreform und Bodenreform« Erwähnung tun (Leipzig, Felix Dietrich, 1904). Es heißt da S. 51 (siehe in der Anmerkung).[1])

Nebenbei erwähnen möchten wir die Literatur der sich mit dem vorliegenden Gegenstande engberührenden Frage, inwieweit die Familien-

[1]) Dergestalt würden je solche drei Familien im Laufe der Geschlechterfolge zu einem Stammbaum zusammenwachsen, der einen tüchtigen, in sich gefestigten Schlag zu erzeugen verspräche, mit gesunden, sicheren Lebensinstinkten. Die Dreifachheit der Blutmischung würde den schädlichen Folgen andauernder Inzucht die Wage zu halten vermögen, nämlich der physiologischen Verarmung und Idiotisierung. Geschlechtsregister, urkundliche Aufzeichnungen biographischer Natur über jedes Familienglied, Familienwappen, Familientage, Pflege aller Familieninteressen, Feiern und Andachten im Sinne eines phylogenetischen Kultes, welche Taufe und Konfirmation zu ersetzen hätten: alles dies unter der Leitung eines gemeinsamen, erwählten Familienoberhauptes, das einer regelrechten Familienpolitik obläge, würde einer jeden solchen dreiteiligen Gruppe den psychophysischen Zusammenhalt schaffen neben dem materiellen, der in dem Stammfonds gegeben wäre. Eine gemeinsame private Erziehung der Nachkommenschaft hätte dahin zu streben, die Schulerziehung zu ergänzen und soviel wie möglich überhaupt zu ersetzen; die beiden Geschlechter von früh auf durch gemeinsamen Unterricht aneinander zu gewöhnen.

schule und die auf der Familienorganisation aufgebaute Privatschule auch auf die psychopathisch belasteten Kinder ausgedehnt werden muß, deren sich der Staat seinerseits wiederum ganz und gar nicht annimmt. Diese wichtige pädagogische Frage erscheint in der Literatur erst seit dem Jahre 1890, vorbereitet seit 1880. Einigermaßen grundlegend wirkte die im Jahre 1890 bei E. Ungleich in Leipzig erschienene »Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder« von Ludwig Strümpell, Professor an der Universität in Leipzig. Und in demselben Jahre veröffentlichte Ufer, damals Konrektor einer höheren Mädchenschule in Altenburg bei F. W. Bergmann in Wiesbaden eine Schrift über »Nervosität und Mädchenerziehung in Haus und Schule«. Im folgenden Jahre erschien dann die wichtige Schrift eines Mediziners »Die psychopathischen Minderwertigkeiten« von Dr. F. L. H. Koch, Direktor der Kgl. Württ. Staatsnervenanstalt Zwiefalten (Ravensburg, Otto Meyer). Und nunmehr trat Trüper in die Literatur dieser bedeutsamen Bewegung ein. Trüper, der später 1912 die bekannte Schrift Dr. Friedrich Scholz's »Die Charakterfehler des Kindes«, eine Erziehungslehre für Haus und Schule neu bearbeitete und bei E. H. Mayer (Jäger & Einhorn) in Leipzig herausgab, trat im Jahre 1893 mit der wichtigen Schrift hervor »Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter« (Güterloh, C. Bertelsmann). Trüper hatte den durch nichts zu ersetzenden Vorteil, daß er in seiner eigenen Erziehungsanstalt beobachten und Erfahrungen sammeln und Theorien praktisch erproben konnte, und dies individuell und organisch, nicht schematisch und mechanisch. Er sagt selbst in einer neuen im Druck befindlichen Schrift: »Hand in Hand mit jenen praktischen Versuchen gingen theoretische Studien und eine Verarbeitung des Beobachteten für die pädagogische Wissenschaft, um es nutzbar zu machen für die große Zahl der abnormen Kinder, für die die Eltern nicht durch eine Individualerziehung sorgen können und für die auch die Staaten, Gemeinden, Kirchen und Wohltätigkeitsvereine erst dann einzutreten pflegten, wenn sie für die Öffentlichkeit durch strafbare Handlungen gefährlich wurden oder durch starke Krämpfe, Blödsinn und Kretinismus öffentlichen Anstoß erregten. Nur in ein paar Städten hatte man für Schwachsinnige besondere Schulen, die später die Bezeichnung »Hilfsschulen« erhielten, errichtet. Das breite Übergangsgebiet von völliger geistiger Gesundheit zum Psychopathischen wurde gar nicht oder nur von sehr wenigen gesehen. Wer in der Schule nicht mitkam, war eben dumm und wurde abgeschoben. Wer mit starker nervöser Unruhe behaftet war, galt für ungezogen und wurde bestraft. Das gab meiner praktischen und theoretischen

Neigung zugleich einen starken sozialpädagogischen Antrieb, der mir außerdem von befreundeter Seite noch zu einer Christenpflicht gemacht wurde.«

Im Jahre 1896 wurde von Trüper ein selbständiges Organ für pädagogische Pathologie unter dem Titel »Die Kinderfehler« begründet, wobei ihm Ufer, Koch uud Strümpell, auch Prof. Dr. Zimmer zur Seite standen. Die Zeitschrift wurde später zur Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie erweitert und fand eine Ergänzung in der encyklopädischen Sammlung von »Beiträgen zur Kinderforschung und Heilerziehung«. Ferner gründete Trüper im Jahre 1899 den »Allgemeinen deutschen Verein für Kinderforschung«; er war ferner Mitbegründer des vom 1.—4. Oktober 1906 in Berlin abgehaltenen »Kongresses für Kinderforschung und Jugendfürsorge«, der eine sehr wertvolle, gediegene und umfangreiche Arbeit leistete und von dem sehr zu bedauern ist, daß er keine Nachfolger gefunden hat. Betont werden muß, daß diese ganze Bewegung der Fürsorge psychopathisch belasteter Kinder abseits vom Staate und dem Staatsschulwesen erfolgte.

Wir meinen, die geschichtliche Betrachtung der Bestrebungen zur Organisation der Familienerziehung im Gegensatz zur Staatserziehung wird im Leser das Gefühl geweckt haben, daß wir es hier mit einer Reform zu tun haben, die die Vertreter des Staates mit Unrecht für überflüssig, unklar, unberechtigt halten.[1])

In der Erziehung ist das Vorbilden und Vorleben alles. In der Schule fällt das fort, weil der Lehrer nur unterrichtet und in keinerlei persönliche Berührung mit dem einzelnen Schüler tritt. Statt Charakterbildung gibt die Schule Wissen, statt Erziehung gibt sie Unterricht. Sie beeinträchtigt leicht das Seelische, das Gemüt, das Herz, die Phantasie und zudem den Leib und drillt einseitig Verstand und Gedächtnis. In der Staatsschule kann das nie anders werden. Denn es liegt in der Natur des Staates, daß er bureaukratisiert, nicht organisiert, daß er schematisiert, nicht individualisiert. Die Reformen auf dem Boden der Staatsschule können daher auch das Übel nicht beseitigen, das System muß geändert werden, die Erziehung muß aufhören, in erster Linie Staatsangelegenheit zu sein, und sie muß wieder zur dringlichsten

[1]) Der Staat seinerseits mag sich doch bei Beurteilung der Erfolge seines Staatsschulsystems die Zusammenstellung der Schülerselbstmorde vor Augen halten, die kürzlich Prof. Eulenburg in der Umschau veröffentlichte. Darnach beträgt die Gesamtzahl dieser Selbstmorde in Deutschland von 1893 bis 1900 nicht weniger als 950.

Familienangelegenheit werden.[1]) Und zunächst muß sich dies intellektuell vollziehen, die Einsicht in diese Lage der Dinge muß überall verbreitet werden. Jeder Familienvater muß einsehen lernen, daß die Erziehung, welche die Familie gibt, durch nichts zu ersetzen ist, am wenigsten durch staatliche Erziehung. Freilich muß das Erziehen auch wieder erst gelernt werden. Es ist Sitte geworden, daß die Eltern sich um die Erziehung ihrer Kinder gar nicht kümmern und sich bei dem Gedanken beruhigen, daß die Schule ihre Kinder erziehe. Infolgedessen ist die schwierigste aller Künste, die der Kindererziehung verlernt worden. Die meisten Eltern verstehen gar nicht mehr die Kinderzucht, sie geben sich gar nicht die Mühe dazu. Lernen sie erst einsehen, daß sie allein die berufenen Erzieher sind, und daß der Staat ihre Kinder im Charakter und Gemüt verpfuscht, werden sie sich, da ihnen ja das Wohl ihrer Kinder am Herzen liegt, auch wieder bemühen, ihre Kinder selbst zu erziehen.

Bei den heutigen sozialen Verhältnissen ist es nun allerdings in den seltensten Fällen möglich, daß die Eltern die Erziehung ihrer Kinder selbst leiten und soweit die Unterweisung in den Wissenschaften in Betracht kommt, ist dies auch nicht durchführbar. Aber es kommt vor allem darauf an, daß sich die Eltern sagen, daß sie allein, soweit nur möglich, ihre Kinder zu erziehen die Pflicht haben. Sie allein haben doch auch zu entscheiden, wie die Kinder erzogen werden sollen. Bei der Staatsschule kümmern sie sich um dieses Wie gar nicht. Aber sollten nicht Eltern, die ihre Kinder lieben, den Wunsch haben, daß ihre Kinder nach ihren Überzeugungen, nach ihren Empfindungen, nach ihren Auffassungen vom Leben erzogen werden? Daß ihre Kinder gemäß ihren körperlichen, geistigen und seelischen Anlagen individuell erzogen werden?

Soweit also als nur möglich hat Familienerziehung Platz zu greifen. Da, wo eine Familie mehrere Kinder hat, darf ein Hauslehrer zugezogen werden. Reichen die materiellen Bedingungen nicht dazu hin, mögen sich Familien, welche auf ethisch-religiösem Gebiet und in den wichtigsten Lebensfragen übereinstimmende Überzeugungen haben, vereinigen und eine Dörpfeldsche Familiengenossenschaft und Erziehungsgemeinde gründen und gemeinsam einen Lehrer (nicht wie in der Staatsschule einen Lehrer für jedes Fach) anstellen und eine

[1]) Treffend sagt H. Wigge in seinem Artikel »Die soziale Bedeutung der Familie« (Päd. Monatsbl. Heft I, 1899, S. 3): Die heutige Wirtschaftsordnung hat die Entwicklung des Familienlebens in eine verhängnisvolle Bahn gedrängt; anstatt die Familie um jeden Preis zu erhalten, nimmt der Staat ihr mehr und mehr ihre Aufgaben ab und beraubt sich so seiner sichersten Stütze.

Familienschule gründen. Mehrere solcher Familiengenossenschaften können sich vereinigen und Familien-Hochschulen organisieren.[1])

Für die Übergangszeit muß aber dafür gesorgt werden, daß auch innerhalb der Staatsschule das Familienprinzip wieder in Geltung kommt. Elternabende, die man schon hier und da eingerichtet hat, genügen nicht, sind aber ein Anfang. Vor allem aber müssen wieder Synoden abgehalten werden, bei denen Eltern und Lehrer zusammenkommen und beraten. Etwa jeden zweiten Sonntag sind gemeinsame Andachten von Lehrern, Eltern und Schülern abzuhalten. Nicht nur bei den Abschiedsfeierlichkeiten der Abiturienten sind die Eltern zuzulassen, sondern auch bei anderen Gelegenheiten oder diese letzteren müssen geschaffen werden. Eltern und Lehrer müssen sich gegenseitig kennen lernen, und für einen regelmäßigen, häufigen Meinungsaustausch muß Gelegenheit gegeben werden.[2]) Statt der Zensurbücher sind Tagebücher einzuführen, in welchen der Lehrer über den einzelnen Schüler sich äußert und die Kinder darauf antworten. Ferner sind gemeinsame Ausflüge von Eltern, Lehrern und Schülern zu veranstalten, und endlich sind die Eltern, wenn nur möglich, beim Unterricht als Zuschauer zuzulassen, so beim Turn- und Spielunterricht, beim Handarbeit- und Gartenunterricht, beim Gesangunterricht und in der Gesundheitslehre. —

Zum Schluß mag noch darauf hingewiesen werden, daß die im Vorstehenden behandelten Fragen im gegenwärtigen Zeitpunkt des Weltkrieges 1914/15/16, wie auch namentlich für die Zeit nach dem Kriege von ganz erheblicher Bedeutung sind. Denn wie auch das Kriegsergebnis für Deutschland lauten wird, wird es nach dem Kriege ganz besonders darauf ankommen für einen kräftigen, tüchtig durchgebildeten und erzogenen Nachwuchs zu sorgen, der leiblich, wie geistig und energetisch befähigt ist, die errungenen Güter festzuhalten. Die Familienerziehung bietet bei dieser Aufgabe die wertvollste Handhabe und unser Streben muß dahin gehen, diese Familienerziehung im Dörpfeldschen Sinne in die gesamte Erziehung einfließen zu lassen und zum mindesten sie zu fruchten. Dann wird Deutschland auch in Zukunft fest stehen und bleiben.

---

[1]) Dörpfeld und ich wollen nicht wie Pudor in diesem Maße den Einfluß des Staates ausschalten. Uns kommt es vor allem darauf an, daß auch in der Schulorganisation zum Ausdruck komme, daß die Familie ein stärkeres und reineres Interesse an dem Gedeihen der Kinder in der Schule haben sollten, als die Staatsbeamten, welche sich nicht selten Staat nennen. Wo es anders ist, da ist ein Volk in der Entartung begriffen. Trüper.

[2]) In dem Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde am Niederrhein wurden unter Dörpfeld Verhandlungen über Hausbesuche des Lehrers gepflogen, die unter allen Umständen zu empfehlen sind.

2. Über den Wert der Freiübungen im Hilfsschulturnen.

Von
Kurt Lehm, Dresden.

(Fortsetzung.)

f) Übungen für Arme und Beine.

α) Übungen für einen Arm und ein Bein.

I. Gruppe: Armheben. Seit-, Vor-, Rückstellen.

1. Übung:

1—4 : Seitheben des linken Armes und Seitstellen des linken Beines.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Seitheben des rechten Armes und Seitstellen des rechten Beines.
13—16: Grundstellung.

2. Übung:

1—4 : Vorheben des linken Armes und Vorstellen des linken Beines.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Vorheben des rechten Armes und Vorstellen des rechten Beines.
13—16: Grundstellung.

3. Übung:

1—4 : Vorhochheben des linken Armes und Rückstellen des linken Beines.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Vorhochheben des rechten Armes und Rückstellen des rechten Beines.
13—16: Grundstellung.

---

4. Übung:

1—4 : Seitheben des linken Armes und Seitstellen des rechten Beines.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Seitheben des rechten Armes und Seitstellen des linken Beines.
13—16: Grundstellung.

5. Übung:

1—4 : Vorheben des linken Armes und Rückstellen des rechten Beines.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Vorheben des rechten Armes und Rückstellen des linken Beines.
13—16: Grundstellung.

II. Gruppe: Armstoßen, Schreiten.

1. Übung:

1—4 : Seitschreiten links und Seitstoßen links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Seitschreiten rechts und Seitstoßen rechts.
13—16: Grundstellung.

2. Übung:
1—4 : Vorstoßen links und Vorschreiten links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Vorstoßen rechts und Vorschreiten rechts.
13—16: Grundstellung.

3. Übung:
1—4 : Rückschreiten links und Tiefstoßen links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Rückschreiten rechts und Tiefstoßen rechts.
13—16: Grundstellung.

---

4. Übung:
1—4 : Seitschreiten links und Seitstoßen rechts.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Seitschreiten rechts und Seitstoßen links.
13—16: Grundstellung.

5. Übung:
1—4 : Vorschreiten links und Vorstoßen rechts.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Rückschreiten rechts und Hochstoßen links.
13—16: Grundstellung.

III. Gruppe: Armbeugen und -strecken, Schreiten.

1. Übung:
1—4 : Seitschreiten links, Seitheben und Beugen des linken Armes.
5—8 : Schlußtritt, Strecken und Senken des linken Armes.
9—12: Seitschreiten rechts, Seitheben und Beugen des rechten Armes.
13—16: Schlußtritt, Strecken und Senken des rechten Armes.
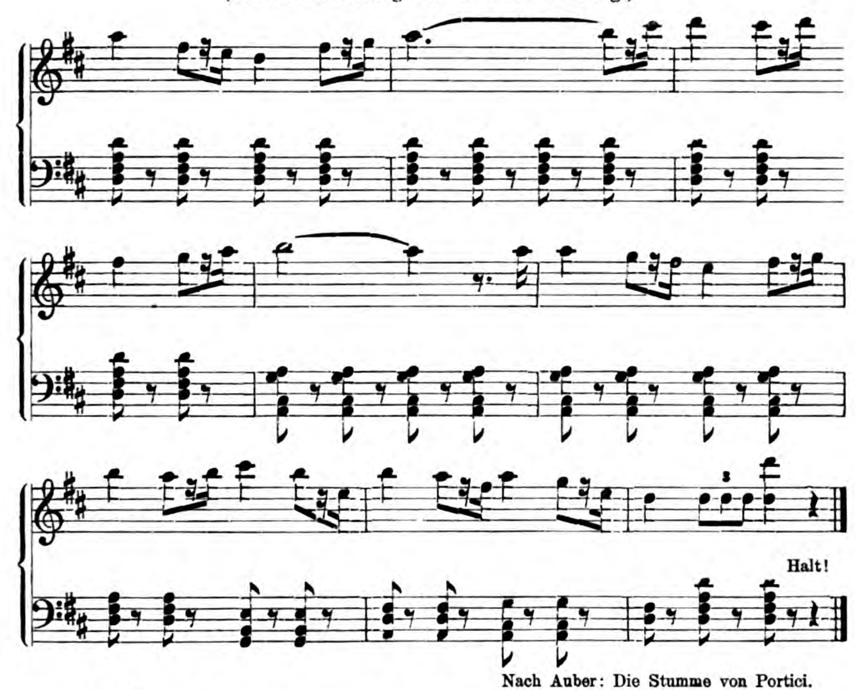
2. Übung:
1—4 : Rückschreiten links, Vorheben und Beugen des linken Armes.
5—8 : Schlußtritt, Strecken und Senken des linken Armes.
9—12: Rückschreiten rechts, Vorheben und Beugen des rechten Armes.
13—16: Schlußtritt, Strecken und Senken des rechten Armes.

---

3. Übung:
1—4 : Seitschreiten links, Seitheben und Beugen des rechten Armes.
5—8 : Schlußtritt, Strecken und Senken des rechten Armes.
9—12: Seitschreiten rechts, Seitheben und Beugen des linken Armes.
13—16: Schlußtritt, Strecken und Senken des linken Armes.

Achttaktiger Satz zu Gruppe III.

(Zusammenfassung der 3. und 4. Übung.)



Nach Auber: Die Stumme von Portici.

4. Übung:

1—4 : Rückschreiten links, Vorheben und Beugen des rechten Armes.
5—8 : Schlußtritt, Strecken und Senken des rechten Armes.
9—12: Rückschreiten rechts, Vorheben und Beugen des linken Armes.
13—16: Schlußtritt, Strecken und Senken des linken Armes.

IV. Gruppe: Armheben, Knieheben.

1. Übung:

1—4 : Vorhebhalte links und Knieheben links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Vorhebhalte rechts und Knieheben rechts.
13—16: Grundstellung.

2. Übung:

1—4 : Vorhochhebhalte links und Knieheben links.
5—8 : Grundstellung.
4—12: Vorhochhebhalte rechts und Knieheben rechts.
13—16: Grundstellung.

3. Übung:
1—4 : Seitheben links und Knieheben rechts.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Seitheben rechts und Knieheben links.
13—16: Grundstellung.

4. Übung:
1—4 : Vorhochheben links und Knieheben rechts.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Vorhochheben rechts und Knieheben links.
13—16: Grundstellung.

V. Gruppe: Armheben, Fersenheben.

1. Übung:
1—4 : Fersenheben links und Vorhebhalte links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Fersenheben rechts und Vorhebhalte rechts.
13—16: Grundstellung.

2. Übung:
1—4 : Fersenheben links und Vorhochheben links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Fersenheben rechts und Vorhochheben rechts.
13—16: Grundstellung.

3. Übung:
1—4 : Fersenheben links und Seitheben rechts.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Fersenheben rechts und Seitheben links.
13—16: Grundstellung.

4. Übung:
1—4 : Fersenheben links und Vorhochheben rechts.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Fersenheben rechts und Vorhochheben links.
13—16: Grundstellung.

VI. Gruppe: Armheben, Spreizen.

1. Übung:
1—4 : Seitspreizen links und Seitheben links.
5—8 : Grundstellung.

9—12: Seitspreizen rechts und Seitheben rechts.
13—16: Grundstellung.

2. Übung:
1—4 : Vorspreizen links und Vorheben links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Vorspreizen rechts und Vorheben rechts.
13—16: Grundstellung.

3. Übung:
1—4 : Rückspreizen links und Vorhochheben links.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Rückspreizen rechts und Vorhochheben rechts.
13—16: Grundstellung.

---

4. Übung:
1—4 : Seitspreizen links und Seitheben rechts.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Seitspreizen rechts und Seitheben links.
13—16: Grundstellung.

5. Übung:
1—4 : Vorspreizen links und Vorheben rechts.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Vorspreizen rechts und Vorheben links.
13—16: Grundstellung.

6. Übung:
1—4 : Rückspreizen links und Vorhochheben rechts.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Rückspreizen rechts und Vorhochheben links.
13—16: Grundstellung.

---

7. Übung:
1—4 : Seitspreizen links und Seitheben rechts.
5—8 : Vorspreizen links und Vorschwingen rechts.
9—12: Rückspreizen links und Hochheben rechts.
13—16: Grundstellung.

8. Übung:
1—4 : Rückspreizen rechts und Hochheben rechts.
5—8 : Seitspreizen rechts und Senken zur Seithebhalte rechts.
9—12: Vorspreizen rechts und Vorschwingen zur Vorhebhalte rechts.
13—16: Grundstellung.

β) Übungen für beide Arme und beide Beine.

I. Gruppe: Zehenstand, Kniebeuge.

1. Übung:
1—4 : Zehenstand und Vorhochheben der Arme.
5—8 : Sohlenstand, Tiefsenken.
9—12: wie 1—4.
13—16: wie 5—8.

2. Übung:
1—4 : Hockstand und Vorhebhalte beide Arme.
5—8 : Grundstellung.
9—12: wie 1—4.
13—16: wie 5—8.

3. Übung:
1—4 : Kniebeuge und Vorhochheben der Arme.
5—8 : Grundstellung.
9—12: wie 1—4.
13—16: wie 5—8.

4. Übung:
1—4 : Zehenstand und Vorhochheben der Arme.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Kniebeuge und Vorheben der Arme.
13—16: Grundstellung.

II. Gruppe: Seit-, Vor-, Rückschrittstellung.
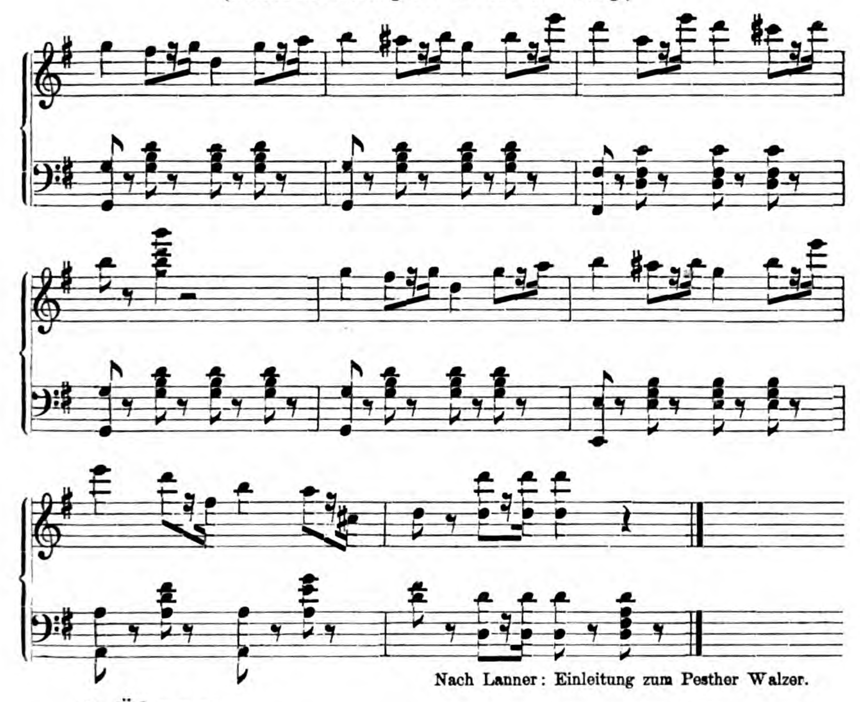
1. Übung:
1—4 : Seitschrittstellung links und Seithebhalte der Arme.
5—8 : Schlußtritt links und Armsenken.
9—12: Seitschrittstellung rechts und Seithebhalte der Arme.
13—16: Schlußtritt rechts und Armsenken.

2. Übung:
1—4 : Vorstellen links und Vorheben der Arme.
5—8 : Schlußtritt und Armsenken.
9—12: Vorstellen rechts und Vorheben der Arme.
13—16: Schlußtritt rechts und Armsenken.

3. Übung:
1—4 : Rückstellen links und Hochheben der Arme.
5—8 : Schlußtritt und Armsenken.
9—12: Rückstellen rechts und Hochheben der Arme.
13—16: Schlußtritt und Armsenken.

4. Übung:
1—4 : Seitstellen links und Seitheben der Arme.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Vorstellen links und Vorheben der Arme.
13—16: Grundstellung.

Achttaktiger Satz zu Gruppe II.
(Zusammenfassung der 4. und 5. Übung.)



5. Übung:
1—4 : Rückstellen rechts und Vorhochheben der Arme.
5—8 : Grundstellung.
9—12: Vorstellen links und Vorheben der Arme.
13—16: Grundstellung.

III. Gruppe: Hüpfen in die Grätschstellung.

1. Übung:
1—4 : Hüpfen in die Seitgrätschstellung und Seitheben der Arme.
5—8 : Grundstellung.
9—12: wie 1—4.
13—16: wie 5—8.

2. Übung:
1—4 : Hüpfen in die Quergrätschstellung, linkes Bein spreizt vor, und Vorhochheben der Arme.
5—8 : Hüpfen in die Grundstellung, Tiefsenken der Arme.
9—12: Hüpfen in die Quergrätschstellung, rechtes Bein spreizt vor, und Vorhochheben der Arme.
13—16: Hüpfen in die Grundstellung, Tiefsenken der Arme.

g) Übungen für Rumpf, Arme und Beine.

1. Übung:
1—4 : Hüpfen in die Seitgrätschstellung und Seithochheben der Arme.
5—8 : Rumpfvorbeugen und Tiefschwingen der Arme.
9—12: Aufrichten und Hochschwingen der Arme.
13—16: Hüpfen in die Grundstellung und Seitsenken der Arme.

2. Übung:
1—4 : Hüpfen in die Seitgrätschstellung und Vorschwingen der Arme.
5—8 : Rumpfrückbeugen und Hochschwingen der Arme, schräg aufwärts nach hinten.
9—12: Aufrichten und Abschwingen zur Vorhebhalte.
13—16: Hüpfen in die Grundstellung und Vorsenken der Arme.

3. Übung:
1—4 : Hüpfen in die Seitgrätschstellung und Vorschwingen der Arme.
5—8 : Rumpfvorbeugen und Seitschwingen der Arme.
9—12: Aufrichten und Vorschwingen der Arme.
13—16: Hüpfen in die Grundstellung und Armsenken.

4. Übung:
1—4 : Hüpfen in die Seitgrätschstellung und Vorschwingen der Arme.
5—8 : Rumpfrückbeugen und Seitschwingen der Arme.
9—12: Aufrichten und Vorschwingen der Arme.
13—16: Hüpfen in die Grundstellung und Armsenken.

5. Übung:
1—4 : Hüpfen in die Seitgrätschstelluug und Seithochschwingen der Arme.
5—8 : Rumpfseitbeugen links und Seitschwingen der Arme.
9—12: Aufrichten und Seithochschwingen der Arme.
13—16: Hüpfen in die Grundstellung und Armsenken.

6. Übung:
1—4 : Hüpfen in die Seitgrätschstellung und Seithochschwingen der Arme.
5—8 : Rumpfseitbeugen rechts und Seitschwingen der Arme.

9—12: Aufrichten und Seithochschwingen der Arme.
13—16: Hüpfen in die Grundstellung und Armsenken.

7. Übung:
1—4 : Hüpfen — links vorspreizen — in die Quergrätschstellung und Armbeugen zum Stoß.
5—8 : Rumpfvorbeugen und Tiefstoßen.
9—12: Aufrichten und Armbeugen.
13—16: Hüpfen in die Grundstellung und Armsenken.

8. Übung:
1—4 : Rückschreiten rechts zur Quergrätschstellung und Armbeugen zum Stoß.
5—8 : Rumpfvorbeugen und Tiefstoßen.
9—12: Aufrichten und Armbeugen.
13—16: Schlußtritt rechts und Armsenken.

B. Freiübungen mit Belastung.

Stabübungen.

I. Gruppe: Vor-, Hoch-Seitstoßen. Seitstellen, Kniebeuge, Zehenstand.

1. Übung:
1—4 : Vorstoßen mit beiden Armen und Zehenstand.
5—8 : Rückbewegung, Senken in den Sohlenstand.
9—12: Hochstoßen und Zehenstand.
13—16: Abschwingen, Grundstellung.

2. Übung:
1—4 : Vorstoßen und Hockstand.
5—8 : Stab vor die Brust, Grundstellung.
9—12: Hochstoßen und Kniebeuge.
13—16: Rückbewegungen, Grundstellung.

3. Übung:
1—4: Seitstellen links und Seitstoßen links. Der linke Arm bleibt gestreckt.
5—8: Schlußtritt und Stab vor die Brust.
9—12: Seitstellen rechts und Seitstoßen rechts.
13—16: Schlußtritt, Stab vor die Brust.

II. Gruppe: Knieheben.

1. Übung:
1—4 : Vorheben des Stabes — Arme gestreckt — und Knieheben links.
5—8 : Stabsenken und Kniesenken.
9—12: Vorheben des Stabes und Knieheben rechts.
13—16: Stabsenken und Kniesenken.
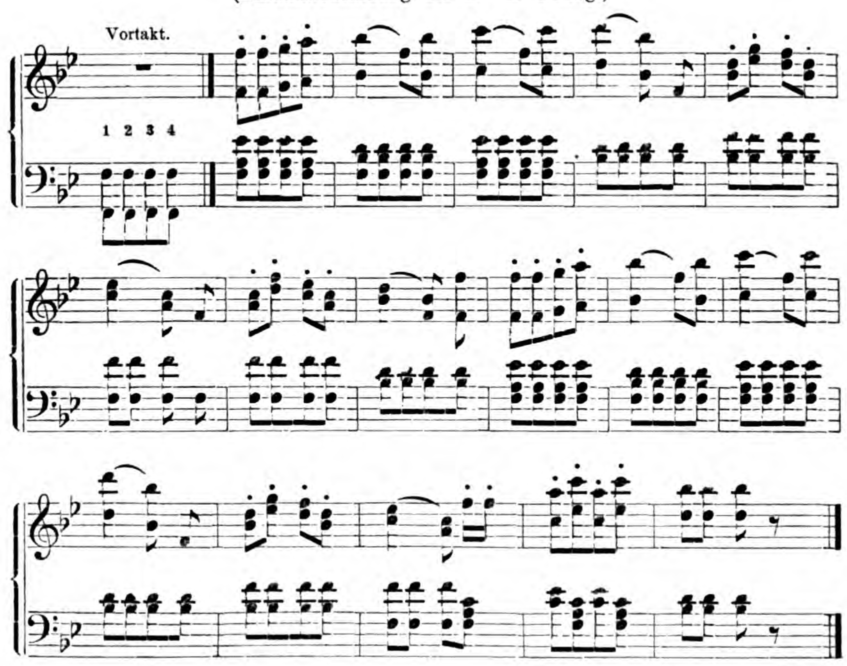
2. Übung:
1—4 : Vorhochheben des Stabes und Knieheben links.
5—8 : Stabtiefsenken, Kniesenken.
9—12: Vorhochheben des Stabes und Knieheben rechts.
13—16: Stabtiefsenken, Kniesenken.

III. Gruppe: Spreizen.

1. Übung:
1—4 : Vorspreizen links und Vorheben des Stabes.
5—8 : Schlußtritt, Stabsenken.
9—12: Vorspreizen rechts und Vorheben des Stabes.
13—16: Schlußtritt, Stabsenken.

Sechzehntaktiger Satz zu Gruppe III.

(Zusammenfassung der 1.—4. Übung.)



Nach Donizetti: Regimentstochter.

2. Übung:
1—4 : Rückspreizen links und Vorhochheben des Stabes.
5—8 : Schlußtritt, Stabtiefsenken.
9—12: Rückspreizen rechts und Vorhochheben des Stabes.
13—16: Schlußtritt, Stabsenken.

3. Übung:
1—4 : Seitspreizen links und Stabstoßen seitwärts links.
5—8 : Schlußtritt, Stab vor die Brust.
9—12: Seitspreizen rechts und Stabstoßen seitwärts rechts.
13—16: Schlußtritt, Stab vor die Brust.

4. Übung:
1—4 : Seitspreizen links und Stabstoßen seitwärts rechts.
5—8 : Schlußtritt, Stab vor die Brust.
9—12: Seitspreizen rechts und Stabstoßen seitwärts links.
13—16: Schlußtritt, Stab vor die Brust.

IV. Gruppe: Fersenheben.

1. Übung:
1—4 : Fersenheben links, Vorheben des Stabes.
5—8 : Schlußtritt, Senken des Stabes.
9—12: Fersenheben rechts, Vorheben des Stabes.
13—16: Schlußtritt, Senken des Stabes.

2. Übung:
1—4 : Fersenheben links und Vorhochheben des Stabes.
5—8 : Schlußtritt, Senken des Stabes.
9—12: Fersenheben rechts und Vorhochheben des Stabes.
13—16: Schlußtritt, Senken des Stabes.

V. Gruppe: Seitgrätschstellung. Rumpfbeuge.

1. Übung:
1—4 : Seitschreiten links in die Seitgrätschstellung und Vorheben des Stabes.
5—8 : Rumpfbeugen vorwärts und Tiefschwingen des Stabes.
9—12: Aufrichten und Vorheben des Stabes.
13—16: Schlußtritt, Senken des Stabes.

2. Übung:
1—4 : Seitschreiten rechts in die Seitgrätschstellung und Vorheben des Stabes.
5—8 : Rumpfbeugen vorwärts und Tiefschwingen des Stabes.
9—12: Aufrichten und Vorheben des Stabes.
13—16: Schlußtritt, Senken des Stabes.

VI. Gruppe: Quergrätschstellung, Rumpfbeuge.

1. Übung:
1—4 : Vorschreiten links in die Quergrätschstellung und Vorhochheben des Stabes.

5—8 : Rumpfbeuge vorwärts und Tiefschwingen des Stabes.
9—12: Aufrichten und Vorhochheben des Stabes.
13—16: Schlußtritt links, Senken des Stabes.

2. Übung:
1—4 : Vorschreiten rechts in die Quergrätschstellung und Vorhochheben des Stabes.
5—8 : Rumpfbeuge vorwärts und Tiefschwingen des Stabes.
9—12: Aufrichten und Vorhochheben des Stabes.
13—16: Schlußtritt rechts, Senken des Stabes.

VII. Gruppe: Quergrätschstellung, Rumpfbeuge, Überheben.

1. Übung:
1—4 : Rückschreiten links in die Quergrätschstellung und Vorhochheben des Stabes.
5—8 : Rumpfbeuge rückwärts und Überheben des Stabes über den Kopf zu wagerechter Haltung hinter den Schultern.
9—12: Aufrichten und Hochheben des Stabes.
13—16: Schlußtritt, Senken des Stabes.

2. Übung:
1—4 : Rückschreiten rechts in die Quergrätschstellung und Vorhochheben des Stabes.
5—8 : Rumpfbeuge rückwärts und Überheben des Stabes.
9—12: Aufrichten und Hochheben des Stabes.
13—16: Schlußtritt, Senken des Stabes.

Es ist nun nicht gesagt, daß eine Turnstunde in der Hauptsache den Freiübungen gewidmet sein müßte, weil in Rücksicht auf Körperschwäche und Ungeschicklichkeit der Hilfsschulkinder die Gerätübungen nur in ganz beschränktem Maße Anwendung finden können. Gleichwohl dürfen die Freiübungen etwa um des Spieles willen nicht in Wegfall kommen, da ihr Wert für Ausgleichung der Denk-, Gefühls-, Willensschwäche der Hilfsschüler einwandfrei feststeht. Und wenn es richtig ist, wie die Theorie lehrt, daß durch äußere Anregungen gewisse Gehirnteile in ihrer Entwicklung gefördert werden können, so müssen die Freiübungen zu den wirksamsten Heilmitteln in dieser Beziehung gezählt werden, namentlich die Kontrastübungen.

Mit wöchentlich zweimaliger Übung ist freilich nicht allzuviel zu erreichen. Die Übungen, insbesondere Kontrastübungen, müssen täglich vorgenommen werden. Dann erlangt der Geist eine gewisse Herrschaft über die Glieder, und die Glieder werden unabhängig voneinander. Zum Teil ist diese Forderung durchführbar

beim Pausenturnen. Und kommen auch nur in der Hauptsache infolge der räumlichen Beschränkung vorwiegend Armübungen in Betracht, so wird doch die Anregung des Gehirns täglich wiederholt erneut. Würden die Klassenzimmer der Hilfsschulen genügend Raum bieten, dann könnten auch Beinübungen ausgeführt werden, und es könnte auch durch das Zimmerturnen zum Ausdruck gebracht werden: Das Turnen ist ein Hauptfach des Lehrplanes der Hilfsschule. Ich halte das Turnen für das Hauptfach in bezug auf den alten Satz: Sit mens sana in corpore sano. Dadurch daß viel nach jeder Stunde geturnt wird, sollte sich die Hilfsschule von andern Schulen abheben. Viel Turnen, ein charakteristisches Merkzeichen der Hilfsschule.

Erfreulich ist es, daß die Erkenntnis vom Wert des Turnens für Hilfsschüler mehr und mehr wächst, und daß dieser Erkenntnis auch in Hilfsschullehrplänen Ausdruck verliehen wird. Der Turnunterricht als Fach wird in allen Klassen durchgeführt bis herunter in die unterste Klasse, z. B. in Berlin, Hamburg, Leipzig, Frankfurt a. M. Auch in Dresden-Löbtau sollten wir diese Vergünstigung erhalten, da kam der Krieg. Doch wir hoffen, daß nach dem Krieg alle Klassen Turnunterricht haben werden. (Schluß folgt.)

---

3. Die Arbeitslehrkolonie und Beobachtungsanstalt Steinmühle (Obererlenbach, Kreis Friedberg i. H.).

Erzieherische Aufgaben und grundsätzliche Bedeutung der Organisation.

Vortrag

(gehalten anläßlich des IX. Fortbildungskursus in der Kinderfürsorge, 3.—13. Juni 1914, veranstaltet durch die Zentrale für private Fürsorge in Frankfurt a. M.)

von

Dr. H. Hanselmann-Heufemann.

Unsere Anstalt ist eingerichtet zur Erziehung von schulentlassenen, männlichen Jugendlichen, welche oft, aber nicht immer zur Fürsorgeerziehung untergebracht sind. Unsere Zöglinge sind schwachbegabt und zeigen neben einzelnen klar erkennbaren Defekten im Gefühls- und Willensleben ein unklares Wesen, sie sind aus diesen Gründen schwererziehbar.

Für die Bezeichnung der verschiedenen Grade der intellektuellen Entwicklung sind die Begriffe normal, debil, imbezill, idiotisch heute fast ganz allgemein gebräuchlich. Wir möchten sie aber bei der Charakteristik unserer Zöglinge doch tunlichst meiden. Ein Hauptgrund dafür liegt in dem Umstande, daß diese Begriffe gewöhnlich

als ein summarisch ausgedrücktes Ergebnis einer Intelligenzprüfung aufgefaßt werden. Diese Intelligenzprüfung nennt man bescheidener und richtiger eine Prüfung der Schulkenntnisse. Es besteht zwar vielerorts das anerkennenswerte Bestreben, nicht nur etwa nach Schulkenntnissen zu fragen, sondern auch das »kausale Denken«, das »Lebenswissen« u. dergl. zu prüfen. Trotzdem aber bleibt es dabei, daß dieses Unternehmen eben immer ein Examen ist. Es birgt als solches alle die wohlbekannten Nachteile in sich. Wir erinnern daran, daß tatsächlicher Intelligenzbesitz und Repräsentationsfähigkeit desselben sich auch bei »normalen« Kindern selten decken und daß wir schon bei leichteren Gefühlsanomalien ein starkes Mißverhältnis finden zwischen dem, was das Kind wirklich weiß und dem, was es uns zu einer ganz bestimmten Zeit und unter ganz bestimmten Umständen davon aussagen kann. Genau genommen müßten wir zur besseren Urteilsgewinnung mindestens nicht nur den Prüfungsbogen des Zöglings, sondern auch einen Prüfungsbogen über den zur Hand haben, der die Prüfung angestellt hat. —

Die bisher gepflogene Art der Intelligenzprüfung mag für wissenschaftlich-statistische Zwecke genügen, sie genügt aber zu Erziehungszwecken niemals. Was wissenschaftlich, in diesem Falle experimentell-psychologisch interessant ist, braucht darum noch nicht praktisch bedeutsam zu sein. Erforschen und Erziehen des Kindes sind zwei grundverschiedene Bestrebungen. Es ist unbedingt notwendig, dies zu sagen, selbst auf die Gefahr hin, als unmodern zu gelten. Mancherorts ist durch eine verfrühte Übertragung sogenannter wissenschaftlicher Tatsachen auf das durchaus praktische Geschäft der Erziehung viel Unruhe, Verwirrung, ja Schaden gestiftet worden. Erstens aber verbietet die wahre Wertschätzung der Wissenschaft, sie zur Dienerin der Praxis zu machen; anderseits wäre es geradezu lächerlich, zu verlangen, daß die Praxis jeweils auf die Fortschritte der Wissenschaft warten solle. Drittens hat man vergessen, daß Erziehen als Tätigkeit nicht eine Wissenschaft ist, sondern eine Kunst. Damit wird ja nicht bestritten, daß die Ausübung dieser Kunst durch gründliche wissenschaftliche Bildung verbessert werden kann; die fachwissenschaftliche Bildung kann aber immer nur eine Technik der Kunst des Erziehens sein.

Wenn wir nun gesagt haben, daß die meisten unserer Zöglinge schwachbegabt sind, so meinen wir damit, sie seien in bezug auf die intellektuelle Entwicklung zurückgeblieben. Wir kommen mit dieser einfachen Bezeichnung aus, um anzudeuten, daß ein die Erziehung erschwerendes Moment vorliegt. Damit soll ferner implizite die be-

kannte Tatsache angedeutet werden, daß die Schwäche der Begabung graduell die verschiedensten Abstufungen zeigt. Es gibt genau soviele Formen des Schwachsinns, als es Schwachbegabte gibt. Für die Zwecke der Erziehung aber kann immer nur die individuelle Form des Schwachsinns von Interesse sein. Für Erziehungszwecke genügt darum auch nicht eine allgemeine Feststellung über den Grad des Schwachsinns. Viel wichtiger ist es, zu wissen, welche bestimmten Erscheinungen der Intelligenz unentwickelt oder zurückgeblieben sind.

Wir möchten nun ganz grob zwei Hauptarten des Schwachsinns unterscheiden und betonen noch einmal, daß wir diese Unterscheidung treffen in Hinsicht auf die Erziehung. Einmal bezieht sich der Schwachsinn mehr auf die theoretische, ein andermal mehr auf die praktische Intelligenz. Es ist nicht unbedingt notwendig, daß ein Hilfsschüler auch »unpraktisch« oder »lebensdumm« ist, sowenig wie etwa irgend ein bestandenes Staatsexamen für genügende Lebensklugheit immer garantiert. Das Sprüchlein vom zerstreuten, unpraktischen, unselbständigen Gelehrten ist mindestens ebenso bekannt, wie die Tatsache, daß manch einer, der sich als wenig schulgescheit zeigte, sich im Leben ausgezeichnet zurecht gefunden hat. — Man kommt übrigens in der »heute so hochentwickelten Kulturwelt« tatsächlich mit einem erstaunlich bescheidenen Minimum von Schulwissen aus. Ich habe mit einem vielgebrauchten Intelligenzprüfungsbogen Menschen geprüft, die mitten im Leben stehen und bin teilweise zu ganz kläglichen Resultaten gekommen. Leute, die es zu Wohlstand und Ansehen gebracht haben, wären danach zum mindesten als Schwachsinnige mittleren Grades zu bezeichnen, ja sie haben manchmal (nach Binet) noch nicht die Intelligenzstufe des sechsjährigen Kindes erreicht.

Hieraus dürfte schon deutlicher werden, was wir mit der Scheidung in praktische und theoretische Intelligenz meinen. Selbstverständlich hängt die soziale Brauchbarkeit eines Menschen nicht nur von dem Grade der intellektuellen Entwicklung ab. Vielmehr wird das, was wir Lebensklugheit genannt haben, ebensosehr durch Faktoren des Gefühls- und Willenslebens bestimmt. Diese Zusammenhänge sind einer besonderen Untersuchung wert, wir werden in anderm Zusammenhang noch einmal kurz darauf zu sprechen kommen. Hier kam es uns nur auf zweierlei an, erstens davor zu warnen, den Ausdruck Intelligenz in Fragen der Erziehung so eng zu fassen, wie er gefaßt ist zu Zwecken rein experimentell-psychologischer Feststellungen und zweitens ausdrücklich zu betonen, daß darum die Intelligenzprüfung in der Form, wie sie heute so oft angestellt wird, für die Zwecke der Erziehung kaum eine größere Bedeutung haben kann.

Ob das, was uns in erzieherischer Hinsicht von der Begabung interessiert, in einem Examen überhaupt festgestellt werden kann? Wir bestreiten es, wir bedürfen zu einer solchen Feststellung einer längeren Zeit von Wochen und Monaten und eines besonders dazu hergerichteten Milieus.

Die schwache Begabung unserer Zöglinge äußert sich nun allermeist darin, daß ihre Intelligenz nicht ausreicht zur Erfassung der Lebenslage, der verschiedenartigsten Konstellationen und Konjunkturen des Lebens. Sie vermögen nicht, ihr eigenes Ich zweckmäßig und folgerichtig in die Umwelt und Mitwelt einzustellen. Es mangelt ihnen die Fähigkeit zu einer praktischen und sozialen Orientierung. Sie denken durchaus antropomorph und egozentrisch. Ich gebe einige Beispiele.

Ein Geselle bleibt von der Gesellenprüfung weg, zu der er sich auf unsere Veranlassung hin gemeldet hatte. Bevor die Prüfungen begannen, wurde er volljährig und meinte nun: »Jetzt hat mir niemand mehr etwas zu sagen«.

Ein Lehrling, der eines Nachts erst gegen zwei Uhr nach Hause kam, in die Wohnung des Meisters einstieg und durch Erbrechen das Bett verunreinigte und seinen Sonntagsanzug verdarb, wurde am am andern Morgen vom Meister tüchtig gescholten. Der Junge lief aus der Stelle und kam zu uns; er erzählte mit großer Ungeniertheit, was vorgefallen war und meinte dann: »Ein Meister, der mir Lausbub sagt, ist kein Mann für mich, er hat keinen Anstand gelernt.« Man vergleiche die so verschiedenartige Wertung seiner eigenen Handlungen und der Handlungen des Meisters. —

Ein junger Kaufmann, der nota bene das Schlußexamen eines Gymnasiums mit Erfolg absolviert hatte und auf die Fragen des Intelligenzprüfungsbogens gut antwortete, wurde durch uns in einem Geschäft untergebracht. Er unterließ es, sich bei der Wohnungspolizei zu melden. Nach vier Monaten mußte er wegen geschwächter Gesundheit die Stelle aufgeben, er kam wieder zu uns. Als er nochmals in sein Logis zurückkehrte, um seine Kleider zu holen, fand er dort eine polizeiliche Vorladung. Nun schrieb er unter den Vermerk, daß diese Vorladung zum Termine mitzubringen sei, folgendes: »Die Polizei kann mir nun den Buckel runterrutschen,« und sandte den Schein an die Polizei zurück.

Man wird uns nun entgegenhalten wollen, daß die angeführten Beispiele nicht nur Zeichen eines Schwachsinns seien, sondern viel eher Defekte im Gefühls- und Willensleben verraten. Wir geben diese gemeinten Komplikationen ohne weiteres zu. Anderseits aber müssen wir um so bestimmter geltend machen, daß sich der Intelligenzdefekt

eben ganz besonders deutlich auch darin äußert, daß die Intelligenz so wenig bestimmende und regulierende Wirkung auf das Handeln hat.

Damit kommen wir sogleich auf etwas neues. Der psychische Gesamthabitus unserer Zöglinge, wie er als Objekt der Erziehung in Betracht kommt, zeigt auffallend wenig Einheitlichkeit und Geschlossenheit und Harmonie. Eine erste Bedingung für die soziale Brauchbarkeit eines Menschen aber ist die, daß die einzelnen Erscheinungen seines Seelenlebens determiniert sind, daß fleißige Wechselbeziehungen bestehen zwischen Denken, Fühlen und Wollen.

Diese Erkenntnis, daß solche Wechselbeziehungen statthaben müssen, ist uralt und wir finden sie in vielen Redewendungen der Umgangssprache deutlich ausgedrückt: Man darf sich nicht hinreißen lassen, man muß sich beherrschen können, man muß überlegt, besonnen und maßvoll sein. Die Forderung: sei Herr über Dich! möchte andeuten, daß zum Denken, Fühlen und Wollen noch etwas gleichsam Dahinterstehendes hinzukommen müsse, wenn der Mensch darauf Anspruch erheben will, erzogen und sozial brauchbar zu sein. Dieses Neue, das Ich, müßte dann das ganze psychische Geschehen dirigieren, da zurückhalten, dort umleiten, kurz dafür sorgen, daß stets eine Harmonie in der Auswirkung der verschiedensten seelischen Erscheinungen besteht. Ist diese Harmonie hergestellt, dann gewinnt der Mitmensch den Eindruck, daß der Andere »klar und geordnet« ist, daß er einen »festen Charakter« hat und, daß »er weiß, was er will«.

Wer bei solcher naiver Einstellung unsere Zöglinge schalten und walten sieht, wird bald zu der Erkenntnis gelangen, daß sie keineswegs ein harmonisches Seelenleben äußern. Vielmehr fällt als hervorstechendes Merkmal auf, daß ihnen die Geschlossenheit und die Festigkeit der Selbstführung abgeht. Täglich tun sie Äußerungen, begehen sie wichtige Handlungen, welche uns deshalb auffällig sind, weil sie nicht mit frühern Äußerungen und Handlungen desselben Individuums in Einklang zu bringen sind.

Diese Disharmonie, diese Dissoziation haben wir nun eingangs als unklares Wesen bezeichnet. Zusammenfassend sagen wir also darüber: Es fehlt bei unseren Zöglingen eine zu verschiedenen Zeiten und unter verschiedenen Umständen gleichmäßig bestimmende Wirkung einzelner psychischer Inhalte auf andere.

Nun lassen sich verschiedene Grade der Unklarheit des Wesens wohl unterscheiden, ebenso könnte man von verschiedenen Arten des unklaren Wesens sprechen. Als Charakteristikum aber bleibt immer die Tatsache bestehen, daß die einzelnen seelischen Erscheinungen mangelhaft zueinander orientiert sind.

Neben diesem unklaren Wesen treten nun sehr oft klar und deutlich erkennbare Defekte namentlich im Gefühls- und Willensleben zutage. Von der schwachen Begabung haben wir ja schon gesprochen. Im Gefühlsleben zeigt sich vor allem eine Armut in qualitativer und in gewissem Sinne auch in quantitativer Hinsicht. Die Stimmung schwankt in kleinen Zeiten mit weiten Ausschlägen, das Affektleben ist besonders durch hohe und ungehemmte Affekte nach geringfügiger Reizung ausgezeichnet. — Im Willensleben fällt auf eine große Willensschwäche von verschiedenen Gradabstufungen, die psychologisch immer wieder als eine mangelhaft entwickelte willkürliche Aufmerksamkeit anzusprechen ist. Es fehlt erstens oft an klaren Zielvorstellungen, besonders aber auch an der Kraft, einmal gefaßte Ziele gegenüber dem Ansturm neuer Reize und Vorstellungen wirksam zu verteidigen. Statt der willkürlichen Aufmerksamkeit, das heißt einer bewußten Zuwendung zu einem ganz bestimmten Inhalte, finden wir die unwillkürliche Aufmerksamkeit vorherrschen. Der Willensschwache ist allen Reizen, die ihn erreichen können, ganz ausgeliefert. Die Folge davon ist in erster Linie eine Untüchtigkeit zur Arbeit, gleichviel, ob sich dieses unwillkürliche Aufmerken als vielgeschäftige Tändelei oder als stumpfes, passives Hingegebensein äußert. —

Wir haben es nun bis jetzt absichtlich vermieden, den Begriff der psychopathischen Konstitution bei der Charakteristik unserer Zöglinge zu verwenden. Der Grund hierfür liegt darin, daß als ein wesentliches Merkmal immer wieder geltend gemacht wird, daß mit der psychopathischen Konstitution kein Intelligenzdefekt verknüpft sei.

Ziehen sagt (in seiner Schrift »Die Erkennung der psychopathischen Konstitution usw.«, Berlin, S. Karger, 1912, S. 3): »Es handelt sich um jene Kinder, die keine ausgeprägte Geisteskrankheit, vor allem auch keinen Schwachsinn (Idiotie, Imbezillität, Debilität) leichteren oder schwereren Grades zeigen, bei denen aber doch zahlreiche krankhafte seelische Erscheinungen, namentlich auf dem Gebiete des Gefühlslebens, vorliegen. Willensschwäche, heftiger Stimmungswechsel, starke unbeherrschte Affekte lassen in ihnen gesellschaftsfeindliche Neigungen zur Entwicklung gelangen, die sie ohne rechtzeitiges Eingreifen fast ausnahmslos dem Verbrechen, dem Landstreichertum, der Prostitution in die Arme treiben oder dem Irrsinn anheimfallen lassen. Wissenschaftlich bezeichnet man diese Zustände als psychopathische Konstitutionen.«

Wir müssen ausdrücklich und des bestimmtesten betonen, daß wir bei unseren Zöglingen neben diesen von Ziehen angedeuteten krankhaften Erscheinungen im Gefühls- und Willensleben fast immer

noch zwei komplizierende Momente finden: die schwache Begabung und das unklare Wesen.

Wir wiederholen, daß der von uns sogenannte praktische Schwachsinn auch dann vorhanden sein kann, wenn die Prüfung der Schulkenntnisse ein relativ günstiges Resultat zeitigt.

Bezüglich des unklaren Wesens sei noch einmal hervorgehoben, daß wir behaupten, dasselbe bestehe gleichzeitig neben den genauer erkennbaren Defekten im Gefühls- und Willensleben, wie man sie als Symptome einer psychopathischen Konstitution ähnlich Ziehen zusammenfaßt. Wir würden nicht zugeben, daß dieser charakteristische Gesamtzustand, den wir unklares Wesen genannt haben, etwa nur allein eine Folgeerscheinung oder ein Zustandsbild der genauer erkennbaren Einzeldefekte sei. Das ist schon deshalb nicht möglich, weil man das unklare Wesen auch dann konstatieren kann, wenn es nicht möglich ist, bestimmte und gleichbleibende Defekte im Gefühls- und Willensleben zu erkennen. Wir könnten zum Vergleich jene unerquicklichen Zustände heranziehen, die wohl fast jeder zur Zeit der jugendlichen Gärung, während der Pubertätszeit, an sich selbst erlebt hat. Der Unterschied zwischen dem unklaren Wesen und jener ungeklärten Zustände ist neben der Verschiedenheit der Stärkegrade vor allem freilich der, daß die jugendliche Gärung mit der erreichten Pubertät bald verschwindet.

Mit dieser bescheidenen Bezeichnung »unklares Wesen« können wir zur Not praktisch auskommen, um ein die Erziehung erschwerendes Moment hinreichend anzudeuten. Wir sind dann genötigt, in jedem Einzelfalle ein ausführliches Bild aller uns aufgefallenen seelischen Störungen einzeln zu entwerfen. Diese Nötigung erscheint uns bei der auch unter den Psychiatern so schwankend gehandhabten Terminologie doppelt wünschenswert für die Pädagogen. Es will uns zudem scheinen, daß weder mit der psychopathischen Konstitution noch mit der dementia praecox klinische Einheiten, sondern nur Krankheitsgruppen gemeint sein können. Jedenfalls handelt es sich nicht um Endzustände eindeutig bestimmter Krankheitsformen, sondern vielmehr um bloße Gegenwarts- oder Zustandsbilder, die sich, wenn wir die Literatur recht verstehen, sogar häufig in eine nicht erwartete, klassische Geisteskrankheit erst viel später verwandeln.

Wenn wir also die Summe jener schleichenden, nicht immer sehr auffälligen krankhaften seelischen Erscheinungen, welche ja noch die differentesten Geisteskrankheiten einleiten können, durch den Pädagogen am liebsten mit dem unverbindlichen Ausdruck »unklares Wesen« bezeichnet wissen möchten, so geschieht dies aus rein prakti-

schen Gründen. Wir fördern so am ehesten das Zustandekommen einer großen Zahl einzelner Beobachtungsbilder, einer eingehenden, abgrenzenden Kasuistik. Diese Kleinarbeit erscheint uns vorläufig das Notwendigste zu sein. —

Das unklare Wesen stellt somit nach unserer Meinung einen spezifischen Gesamtzustand dar. Die Anerkenntnis dieser Tatsache ist für die Zwecke der Erziehung von größter Bedeutung. Der Erzieher hat es eben nie z. B. mit einem Affektausbruch schlechthin zu tun, sondern immer mit dem Affektausbruch bei seinem ganz bestimmten Zögling X. Die experimentierenden Wissenschaften mit ihren rein analytischen Methoden haben weder zu einer solchen genetischen Betrachtung noch zum synthetischen Verfahren direkt einen Anlaß. Das praktische Geschäft der Erziehung aber bedarf stets der Synthesis. —

Aus allem, was bisher zur Charakterisierung unserer Zöglinge gesagt wurde, erhellt zur Genüge ihre Schwererziehbarkeit. Der Sinn des Wortes schwererziehbar ist allgemein verständlich; dennoch möchte ich mich auch mit diesem Begriff in Hinsicht auf das unklare Wesen noch mit zwei Worten beschäftigen. Wenn ich einen Defekt auf irgend einem bestimmten Gebiet des Seelenlebens klar erkannt habe, dann ist es so schwer nicht, entsprechende Erziehungsmittel zu finden oder aber die Grenzen der Erziehungsmöglichkeit festzustellen. Anders aber verhält es sich, wenn ich ein unklares Wesen mit einer weitgehenden Dissoziation vorfinde. Dann ist die weit schwerere Aufgabe die, zwischen den fast getrennt und zueinander unabhängig sich auslebenden psychischen Funktionen wirksame Beziehungen zu schaffen, sie zu determinieren. — Die Tatsache, daß die Beziehungen zwischen der intellektuellen und der ethisch-moralischen Entwicklung auch beim normalen Kinde bis jetzt kaum Gegenstand der wissenschaftlichen Untersuchung gewesen sind, verrät neben anderm genügend die Schwierigkeit dieser Materie überhaupt.

Bevor wir dazu übergehen, von unseren Erziehungsmitteln einiges zu sagen, müssen wir uns über das Ziel unseres Erziehungsversuches klar werden. Ich will versuchen, etwas ungemein Wichtiges mit einfachen Worten zu sagen: unser Ziel ist, unsere Zöglinge sozial brauchbar zu machen.

Der Begriff der sozialen Brauchbarkeit hat weite Grenzen. Ich habe mehr darüber mich zu verwundern Anlaß gehabt, wie wenig es braucht, um einigermaßen von der Gesellschaft geduldet zu werden, als über das Gegenteil. Unsere Erfahrungen mit der Unterbringung der Zöglinge, der Verkehr mit den Untergebrachten, ihren Meistern und Arbeitgebern, mit jungen Leuten, die nicht in einer Erziehungs-

anstalt waren und so weiter haben uns zuversichtlicher zu stimmen vermocht, als viele Erfahrungen im internen Anstaltsleben. Bei der Erörterung der Frage der schwachen Begabung sprachen wir davon, daß sich ein Minimum betreffend die theoretische Intelligenz, die unumgänglich notwendig ist, aufstellen ließe und, daß dieses Minimum recht klein sei. Diesen Begriff des notwendigen Minimum möchten wir verallgemeinern und sagen: es gibt hinsichtlich der gesamten psychischen Anlage und deren Entwicklung ein Minimum, welche die soziale Brauchbarkeit dessen einigermaßen garantiert, der es erreicht.

Durch die Aufstellung der Forderung: Erziehung zu sozialer Brauchbarkeit haben wir unser Erziehungsziel nun aber nur nach unten abgegrenzt. Eine obere Grenze festzulegen ist unseres Erachtens weder möglich, noch notwendig. Daß wir in jedem Falle und mit jedem Zögling mehr anstreben als eben dieses Minimum, wollen wir aber ausdrücklich erwähnen, um Mißverständnissen vorzubeugen. Wir dürfen in aller Bescheidenheit behaupten, daß wir alles nach bestem Wissen und Können und mit aller Kraft tun, um mehr als diese untere Grenze zu erreichen.

Die Feststellung der unteren Grenze des Erziehungszieles hat nun wichtige Konsequenzen. Erstens sind wir durch das Streben nach einer solchen Feststellung in der Lage, darüber ein Urteil zu finden, ob ein Zögling überhaupt sozial brauchbar werden wird; das heißt, wir können mit einiger Wahrscheinlichkeit die Grenze der Erziehungsmöglichkeit erkennen. Wir werden weiter unten hören, von welch großer Wichtigkeit eine derartige Feststellung ist und welche Tragweite sie hat.

Die zweite Konsequenz ist eine neue Einstellung bezüglich der Erziehung von Menschen, wie wir sie eingangs zu charakterisieren versuchten. Wir müssen bescheiden werden und lernen, das Unmögliche nicht zu wollen. Wir gewinnen damit Zeit und Kraft für das Mögliche. Es ist besser, sich zu der harten Wahrheit zu bekennen, daß unsere Erziehungsmittel in einzelnen Fällen versagen und andere, bessere wir nicht kennen, es ist besser, die Tatsache einer Grenze der Erziehungsmöglichkeit zuzugeben, als seine Kraft und Gesundheit in dem Wahne zu verschwenden, daß endlich einmal jeder Zögling zu retten und zu erlösen sei. Gerade diese verkehrte Einstellung zeitigte schon da und dort einen heiligen aber wütigen Eifer, der zu schweren Mißgriffen geführt und der Sache viel geschadet hat. —

Wir haben nun unser Erziehungsziel genannt und gehen jetzt dazu über, von unseren Erziehungsmitteln und ihren Voraussetzungen einiges zu sagen.

Als oberster Grundsatz alles Unterrichts gilt das Prinzip der Anschaulichkeit; wir möchten diesen Grundsatz auch für die Erziehung in Anspruch nehmen und obenan stellen. Wir fordern daher als Erstes: alle Erziehung sei anschaulich. Der Zögling muß wissen, was wir mit ihm wollen; er muß es auch wissen, nicht nur wir. Unsere Anstalt muß daher so eingerichtet sein, daß wir ihm unsere Absicht mit ihm jederzeit deutlich zeigen, veranschaulichen können.

Nun stellen sich uns aber bei diesem Streben nach Anschaulichkeit große Hindernisse in den Weg. Sie liegen in der schwachen Begabung, in dem unklaren Wesen und in den damit meist verbundenen, erkennbaren krankhaften Erscheinungen im Gefühls- und Willensleben. Indem wir nun versuchen, auf diese Hindernisse die gebührende Rücksicht zu nehmen, geben wir dem Begriff der Anschaulichkeit eine neue Wendung. Wir sagen: alle Erziehung muß der besonderen Anlage gemäß, entsprechend, adäquat sein. Diese auf den ersten Anschein so altmodische Forderung hat unerbittlich notwendige Konsequenzen hinsichtlich der Einrichtung der Anstalt. Wir wollen versuchen, klar zu machen, wie wir ihnen gerecht werden können.

Wenn uns ein Junge gebracht wird, so wird er in eine offene Abteilung des Handwerks oder der Landwirtschaft eingestellt. Wir greifen nur in den seltensten Fällen und wenn es die Vorgeschichte unbedingt notwendig erscheinen läßt, zu einer andern Maßnahme. Dort in der offenen Anstalt wird versucht, ihm die Wege zu zeigen, die er gehen kann. Und solcher Wege sind für ihn zwei. Der eine führt nach nicht allzulanger Zeit wieder hinaus in die große Welt, in eine Lehr- oder Arbeitsstelle. Der andere Weg heißt: in der Anstalt bleiben. Wir gewähren zu seiner Entscheidung, welchen Weg er gehen will, eine durchschnittliche Frist von neun Monaten. Nach Ablauf derselben müssen drei Bedingungen sicher erfüllt sein. Zwei davon liegen bei dem Zögling selbst: er muß sich im großen und ganzen ordentlich und kameradschaftlich betragen und zweitens in der von ihm gewählten Arbeitsgattung etwas gelernt und geleistet haben. Die dritte Bedingung liegt nicht direkt bei ihm: wir müssen einen geeigneten Meister oder Arbeitgeber für ihn gefunden haben.

An diese drei Bedingungen erinnern wir unseren Jungen jeden Tag und immer noch besonders dann, wenn sein Verhalten irgendwie zu der Befürchtung Anlaß gibt, daß er die nur bei ihm liegenden Bedingungen in dieser Frist nicht erfüllen könnte. Sind aber alle drei Bedingungen erfüllt, dann geschieht die Unterbringung so sicher, wie es Tag und Nacht wird. Und wir haben es so weit gebracht,

daß uns auch die neuen Zöglinge schon nach wenigen Tagen glauben, weil die alten und an Sonntagnachmittagen auch die bereits draußen untergebrachten ihnen erzählen, daß wir Wort halten. Ohne dieses Vertrauen der Zöglinge wären wir freilich müßige Schwätzer, und wir würden es verlieren, wenn wir wagen wollten, es zu mißbrauchen.

Auf der anderen Seite aber müssen wir so eingerichtet sein, daß wir unserer Rede, dem Versprechen, aber auch der Drohung den notwendigen Nachdruck zu verschaffen vermögen. Wir müssen also den Jungen solange in der Anstalt behalten können, bis er die beiden bei ihm liegenden Bedingungen einigermaßen erfüllt hat. Wenn er mit den gewöhnlichen Erziehungsmitteln unserer offenen Abteilungen nicht so weit gefördert werden kann, dann müssen wir notwendig andere Mittel suchen, andere zur Verfügung haben.

In vielen Erziehungsanstalten wird dem Zögling nun aber unter diesen Umständen einfach gedroht: dann muß ich dich eben fort in eine strengere Anstalt tun. Wir hatten diese Drohung früher leider auch etwa anwenden und in seltenen Fällen auch ausführen müssen. Jetzt aber werden wir ihm sagen, daß er solange bei uns in der Anstalt bleiben muß, bis er seine Bedingungen erfüllt hat und wir sind in der Lage ihn auch gegen seinen Willen tatsächlich in der Anstalt zu behalten. —

In diesem Zusammenhang möchte ich übrigens auf eine Tatsache aufmerksam machen, deren Kenntnis meines Erachtens recht wohl geeignet sein muß, davor zu bewahren, daß man einzelne amerikanische Anstaltseinrichtungen mit naiver Unbedenklichkeit auf unsere Verhältnisse überträgt oder gar einfach kopiert. Wir haben notwendig, das Verbleiben in der Anstalt dem Zögling wenn auch nicht als Strafe, so doch als einen Zustand hinzustellen, aus dem er sich mit aller Kraft selbst wieder herausarbeiten soll und muß. In der sogenannten Junior Republic der Amerikaner aber ist die höchste und letzte Strafe die Ausweisung eben aus der Anstalt. —

Wir sagten vorhin, daß wir beim Versagen der alten bewährten Erziehungsmittel neue suchen müssen. Man merke nun aber wohl, daß damit ja nicht behauptet wird, daß diese neuen Erziehungsmittel nun etwa gleich das Gegenteil der alten sein müßten. Ja, es ist sogar recht wenig wahrscheinlich, daß zum Beispiel Strenge oder gar Gewalt gewinnt, wo Milde verloren hatte. Die Mittel können auch in diesem Falle nicht wesensverschieden von den bereits vorgeschlagenen sein. Sie müssen wie diese der Anlage entsprechend, adäquat sein, sie müssen diese Eigenschaft der Adäquatheit unter allen Umständen

und in ganz besonderem Maße besitzen. Diese Erziehung muß individuell sein.

Individualisieren ist nun aber immer nur bis zu einem gewissen Grade praktisch überhaupt möglich, sicher auch lange nicht immer in dem Maße wünschenswert, wie etwa behauptet wird. Ich möchte sagen, daß das letzte Ziel der Erziehung in unseren Anstalten eher nivellieren ist. Unsere Zöglinge sind zuviel Individuum, zu ausgeprägt, eigenartig und wir müssen versuchen auszugleichen, anzupassen und anzugleichen.

Man erlebt es oft, daß in der Forderung, man müsse individualisieren, Zweck und Mittel verwechselt werden; das heißt, man hat vergessen, daß man immer nur zu einem ganz bestimmten Zweck und eine ganz bestimmte Zeit lang individualisieren soll und darf. Man hat verkannt, daß man Schaden stiftet, wenn man während der ganzen Dauer der Erziehung nur Rücksicht auf die Eigenart der Zöglinge nimmt, weil das Leben, in das wir den Zögling doch früher oder später wieder stellen müssen, nicht seine Eigenart, sondern das gerade Gegenteil, die Anpassung seiner Eigenart an Vieles, Objektives, Andersartiges mit unerbittlicher Härte fordert. Die tägliche Mahnung: Du bist nicht allein auf der Welt! ist täglich und stündlich notwendig in unserer Erziehung, und wir setzen meist erklärend auch hinzu: Wärest Du allein, dann dürftest Du dies und das.

So sagen wir es noch einmal: wir wollen und dürfen nur individualisieren in unserer Anstalt, wenn wir auch die Gelegenheit und das stets bewußte Bestreben zu dem Versuche haben, nivellieren zu können.

Die Gelegenheit zu eingehendster Individualisierung nun ist uns geboten in der Beobachtungsabteilung. Schon aus diesem Grunde ist sie das Gegenteil einer strengen Anstalt. Hier ist manches erlaubt, was in der offenen Abteilung nicht geduldet werden kann. Liegt das Bedürfnis vor, so ist es möglich, einen Zögling so zu halten und zu behandeln, als wäre diese Abteilung eigens nur für ihn da, als wäre er allein auf der Welt, um im vorher angedeuteten Bilde zu bleiben.

Es wäre geradezu unsinnig, zu erwarten, daß ein Zögling, für den die Hausordnung der offenen Abteilung schon zu eng war, in einer strengeren Hausordnung sich dann zurecht finden würde. Es liegt durchaus im Interesse der Beobachtung, daß uns der Zögling seine Anlage vorlebt, damit wir ein genaues Bild von ihr erhalten und auf Grund dieses Bildes die Grenzen der Erziehungsmöglichkeit mit einiger Wahrscheinlichkeit feststellen können. Man sieht den Unterschied des Begriffes »beobachten« als Terminus gegenüber jenem

andern Sinn des Wortes »beobachten«, der schon lange erkannt ist. Keine Erziehung nämlich ist möglich, ohne Beobachtung der Wirkung einer versuchten Beeinflussung.

Beobachten als Terminus verlangt aber einmal: den Zögling machen lassen, »sich ausleben« lassen. Hieraus erhellt, daß die Beobachtungsabteilung erstens durchaus freien Charakter hat, zweitens muß sie klein sein. Wir haben angenommen, daß bei einer Gesamtzahl von rund 80 Zöglingen diese Abteilung 15 Plätze haben soll. Natürlich schließt die Forderung, daß sie klein sei, die andere nicht aus, daß sie zur freien Bewegung genügend Raum hat.

Wir wollen aber in der Beobachtungsabteilung zweifellos nicht nur beobachten. Wir kommen damit zu einer Frage, die mir die bedeutsamste von allen Fragen zu sein scheint, die bezüglich der Psychopathen, ihrer Erziehung und ihrer Versorgung gestellt werden können. Nach manchen Äußerungen der Psychiater möchte man meinen, daß deren Antwort eine prinzipiell andere sei, als die, welche die Pädagogen geben müssen. Die Beobachtung im vorerwähnten engeren Sinne ist vom erzieherischen Standpunkt aus nie nur Selbstzweck, sondern immer nur ein Mittel zu einem Zweck, zum Zwecke eben der Erziehung. Wir beobachten also, indem wir versuchen, zu erziehen. Diese Forderung ist durchaus eine prinzipielle Stellungnahme. Wollten wir in der Beobachtungsabteilung nur die Anlage kennen lernen, nur beobachten, dann müßte die Einrichtung zum Teil eine andere sein und wir würden wahrscheinlich ein Laboratorium für experimentelle Psychopathologie schaffen. Die notwendige Konsequenz wäre weiter, daß dabei die Zielstellung eine experimentell-wissenschaftliche sei. Damit fiele auch weg jegliche ethische oder soziologische Wertung dessen, was beobachtet wird, solche Wertungen haben für die experimentelle Psychologie gar keinen Sinn, wenn sie nicht selbst etwa Objekt der Untersuchung sind. In streng wissenschaftlicher Hinsicht ist jede Reaktion, jede Assoziation, kurz jeder psychische Inhalt als solcher genau gleichviel wert. Wenn ich von einem Zögling den Gruß verlange und er verweigert ihn, so ist das, psychologisch gewertet, genau soviel, als wenn er ihn erwidert. Beidemale handelt es sich um Reaktionen.

Ohne daß ich weiter hierauf eingehe oder Beispiele sage, wird man einsehen, wie weittragend die erwähnte Konsequenz ist.

Wenn also die Beobachtung für uns nicht ausschließlich die Wissenschaft zum Zweck haben kann, so bleibt nur noch der Zweck der Erziehung. Denn wenige werden sich mit jener bequemen Lösung der Psychopathenfrage, d. h. der Frage nach der zukünftigen Unter-

bringung der Psychopathen, abfinden können, welche einer bloßen Bewahrung und Verpflegung gleichkommt. Wir wiederholen noch einmal: wir beobachten, indem wir versuchen zu erziehen.

Von der Beobachtungsabteilung ist nun weiter noch zu sagen, daß sie eine geschlossene Abteilung sein muß. Zwar wird diese Forderung gelegentlich wohl angefochten, weil falsch verstanden. Man sagt, es sei ein Widerspruch in sich, in einer geschlossenen Abteilung beobachten zu wollen. Wir können diesen Widerspruch nicht recht einsehen, machen aber erstens dagegen geltend, daß wir unter dem Geschlossensein nicht ein Zellensystem verstehen, sondern eine nur nach außen abgeschlossene Abteilung. In vielem gleicht ihre Einrichtung einer Wachstation der Irrenanstalt. Sie kann in sich volle Bewegungsfreiheit in Haus und Garten eventuell gewähren und hat zur Wahrung ihrer Einheitlichkeit auch eigene Verpflegungsräume.

Zweitens müssen wir entgegnen, daß der Abschluß nach außen aus nicht zu unterschätzenden praktischen Gründen gerechtfertigt erscheint. Wenn wir hier versuchen zu erziehen, das heißt durch bestimmte Einwirkungen bestimmte Reaktionen erzielen wollen, so dürfte bei vielen dieser Zöglinge die einzige überhaupt auslösbare Reaktion die Entweichung sein. Wenn aber ein Zögling nicht anwesend ist, kann ich ihn wohl am wenigsten beobachten. Man verstehe uns recht. Der Verdacht einer Entweichung allein würde uns nie veranlassen, den Zögling einzuschließen. Im Gegenteil, wir haben viele gerade dadurch zu halten vermocht, daß wir sie auf die Tag und Nacht offenstehenden Türen ausdrücklich aufmerksam gemacht haben.

Hier ist aber noch ein anderer Gesichtspunkt mitbestimmend. Gerade unter denjenigen Zöglingen, bei denen eine Beobachtung wünschenswert oder notwendig wird, finden sich mit der krankhaften seelischen Verfassung häufig kriminelle Tendenzen derartig verknüpft, daß der Schutz der Gesellschaft und nicht die Rücksichtnahme auf das Individuum vorläufig die erste Forderung ist.

Nur selten aber wird es möglich sein, innerhalb kurzer Zeit die Frage mit wünschenswerter Exaktheit zu entscheiden, ob eine dauernde soziale Unbrauchbarkeit vorliegt. Vielmehr ist zu einer so wichtigen Entscheidung eine ziemlich langwierige Beobachtungszeit notwendig.

Anderseits müssen wir freilich mit Nachdruck verlangen, daß man uns dann diese Elemente unter allen Umständen abnimmt, wenn der Zeitpunkt für eine derartige Entscheidung gekommen ist. Es liegt entschieden im Interesse des Erziehungsversuches mit den anderen Zöglingen dieser Abteilung, daß wir diese nach bestmöglichem Wissen

voraussichtlich dauernd sozial Unbrauchbaren nicht bis zu ihrer Volljährigkeit mitschleppen müssen. Sie gehören ja auch nicht mehr zu uns, da sie nicht erzogen werden können, und wir sind weder eine Bewahr- noch eine Pflegeanstalt, sondern auch unsere Beobachtungsabteilung steht mitten in der Erziehungsanstalt.

Wenn auch die Frage der Versorgung dieser Elemente nicht mehr durch den Pädagogen beantwortet zu werden braucht, so sei mir doch noch ein Wort hierüber gestattet. Man wird sie bewahren müssen aus Rücksicht auf die Gesellschaft und zum Schutze ihrer eigenen Person. Eine solche Bewahranstalt könnte man nach unserer Meinung am ehesten eine Zwischenanstalt nennen. Darin liegt die Andeutung, daß sie zwischen der Irrenanstalt und dem Arbeitshaus stehen und bezüglich ihrer innern Organisation von beiden etwas haben muß, vielleicht ist sie eine Heilanstalt mit vorherrschender Arbeitstherapie. Inwieweit sich aber bei einer Häufung dieses schwierigen Materials eine derartige Anstalt praktisch durchführen läßt, bleibt zweifelhaft und nur die Erfahrung kann eine sichere Entscheidung bringen.

Damit haben wir, ausgehend von dem Grundsatz, daß alle Erziehung anschaulich sein müsse, die erzieherische Organisation unserer Anstalt dargetan. Wir meinen, daß neben der Anschaulichkeit derselben ein weiterer großer Vorzug die Möglichkeit zu sofortiger Versetzung und Verschiebung der Zöglinge sei. Wir können einen Zögling behalten, solange wir es für notwendig erachten. Das ist für ihn von großer Bedeutung, er bleibt möglichst lange unter einer Leitung, unter einer pädagogischen Direktive. Würde er zum Beispiel wegen »schlechterer Führung« usw. einfach einer anderen Anstalt zugeführt, so sind mindestens zwei Nachteile damit sicher verbunden. Erstens kennt man den Zögling in der neuen Anstalt dann wieder nicht und bis man ihn kennen gelernt hat, geht wertvolle Zeit verloren; ganz abgesehen davon, daß die Versetzung in eine andere Anstalt nie mit der aus Gründen der Anschaulichkeit notwendigen Promptheit geschieht. Zweitens liegt die Gefahr nahe, daß dieser anderen Anstalt nur die schlechten Zöglinge zugeführt werden, so daß eine derartige Zusammenstellung von nur Schwererziehbaren kaum noch in erster Linie erzieherisch behandelt werden kann. Die dort notwendig werdende straffe Disziplinierung würde die besten Erziehungsmittel unverwendbar machen.

Hierin liegt auch der Grund dafür, daß wir die Errichtung einer Beobachtungsanstalt in dem bisher genannten Sinne für sich allein unbedingt ablehnen müssen. Das »Beobachtungshaus«, das als erste

Sichtungs- und Siebungsgelegenheit etwa von größeren Kommunalverbänden für sämtliche zur Fürsorgeerziehung unterzubringenden Kinder geplant wird, dient natürlich anderen Zwecken, als unsere Beobachtungsabteilung. Ein solches Beobachtungshaus kann räumlich sehr wohl für sich allein stehen, da es ja sachlich im engsten Zusammenhang mit allen andern Anstalten (Schul-, Erziehungs-Pflegeanstalten und noch andern) ist. — —

In diesem Zusammenhang wollen wir endlich noch auf eine unumgängliche Folgerung aus dem von uns immer wieder betonten Prinzip der Anschaulichkeit aller Erziehung hinweisen. Wir verlangen nichts Geringeres, als Überweisung des Zöglings in unsere Hände auf unbestimmte Zeit. Wenn wir nun vorhin sagten, daß wir den Zögling am liebsten solange behalten, als wir überhaupt dürfen, nämlich bis zur Volljährigkeit, so meinen wir damit natürlich nicht, daß er solange in der internen Anstalt bleiben solle. Wir rechnen es uns im Gegenteil zur besondern Pflicht an, dafür zu sorgen, daß er keinen Tag länger in der Anstalt bleiben muß, als er es unbedingt notwendig hat.

Aber er soll auch unter uns und bei uns bleiben, wenn wir ihn wieder an das »freie« Leben abgeben; denn er hat auch dann noch oder dann erst recht unsere Hilfe nötig. Wir sind so sehr von der großen Bedeutung, von der Notwendigkeit der Unterbringung der voraussichtlich sozial brauchbaren Zöglinge und der Pflege dieser Untergebrachten durch uns selbst überzeugt, daß wir für diese unsere schwere Arbeit auch einen besondern Namen unter uns haben. Wir nennen dieses Arbeitsfeld die externe Arbeitslehrkolonie. Wir haben einen besondern Beamten eigens angestellt, dessen Aufgabe eine doppelte ist. Indem er die Untergebrachten in ihren kleinen und großen Nöten pflegt, wird er zum eigentlichen Berufsfürsorger. Seine andere Aufgabe besteht darin, die Meister und Arbeitgeber zu belehren und zu beraten über das Besondere der Aufgabe gerade an ihrem Schützling. Wir bestreben uns aber weiter, durch Versammlungen und Vorträge usw. in und außerhalb der Anstalt die Meister und Arbeitgeber allmählich zu einer bewußt für uns arbeitenden Gemeinde zusammenzuschließen.

Mit diesen wenigen Worten haben wir eine Fülle von Arbeit, verborgener und sorgenreicher Arbeit, nur angedeutet. Nehmen wir sie jedoch nicht auf uns, dann haben wir unsere Aufgabe an den Zöglingen kaum halb getan. (Schluß folgt.)

4. Sonderklassen für sprachkranke Schulkinder.

Von

W. Carrie, Hamburg.

Die Oberschulbehörde in Hamburg hat im Jahre 1912 für solche Kinder, die in erheblichem Maße mit Sprachgebrechen (Stottern, Stammeln, Lispeln, Näseln, Hörstummheit, Agrammatismus usw.) behaftet sind, in ähnlicher Weise, wie das bereits früher hier für die schwerhörigen Kinder geschehen ist, einen gesonderten Schulunterricht eingerichtet, der nach dem allgemeinen Lehrplan der Volksschule erteilt wird, aber zugleich in individualisierender heilpädagogischer Behandlung der einzelnen Schüler auf systematische Bekämpfung des Leidens gerichtet ist. Die Therapie geht in diesen Klassen mit dem lehrplanmäßigen Unterrichte Hand in Hand. In der Regel sollen die Kinder bis zu zwei Jahren in diesen Klassen verbleiben und dann nach erfolgter Heilung wieder den Normalklassen zugeführt werden. Die Zeitdauer, welche die Heilung in den einzelnen Fällen beansprucht, ist natürlich verschieden; einzelne Kinder konnten schon nach einem halben Jahre als geheilt zurückgeschult werden; die Mehrzahl der Schüler aber bedurfte $1^1/_2$—2 Jahre, bis ihre Sprache als einwandfrei erklärt werden konnte. Die mit rein peripheren Sprachgebrechen behafteten Schüler bedurften nur einer verhältnismäßig kurzen Behandlungszeit, bis ihr Leiden restlos verschwunden war; ein halbes Jahr genügte in den allermeisten Fällen. Am hartnäckigsten in der Bekämpfung zeigten sich natürlich die wirklichen Sprach**krankheiten** zentraler Natur, namentlich die schwersten Fälle des Stotterns. Ich teile nicht den Standpunkt des Spezialarztes für Sprachgebrechen Dr. Abt, der vor Jahren auf einer Ärzteversammlung in Breslau erklärte, daß das Stottern überhaupt nicht restlos zu beseitigen sei, sondern nur zu bessern. Wer aber als Lehrer jahrelang vor einer Sonderklasse sprachkranker Schüler gestanden hat, wird bald zu der Überzeugung kommen, daß, wie das bisher fast überall noch geschieht, in privaten Kursen von wenigen Wochen und Monaten in der Regel keine dauernden Erfolge, sondern nur Scheinerfolge in der Bekämpfung des Stotterns erzielt werden können. Elders, der bekannte Sprachtherapeut in Crefeld, schreibt in diesem Sinne:[1] »Leider ist die falsche Meinung weit verbreitet, das Stottern könnte durch die Teilnahme an einem Lehrgang von einigen Wochen für immer beseitigt werden, und diese Meinung, die auf Unkenntnis der Ursache des Stotterns beruht, wird von Sprachheilanstalten und

[1]) Vergl. Elders, Heilung des Stotterns.

umherreisenden Stotterheillehrern gründlich ausgebeutet. Das Stottern rührt her von einer Funktionsstörung in den Sprachnerven, die durch stimmtechnische Übungen bekämpft, aber nicht völlig beseitigt werden kann; demnach ist der Stotterer wie die Schauspieler und Sänger gezwungen, sein ganzes Leben hindurch täglich Stimmübungen auszuführen und zwar wenigstens 10—15 Minuten, damit die Fertigkeit der Sprachnerven und Sprachmuskeln bewahrt wird. In einem Lehrgang kann nur die Übungsweise erlernt, aber kein dauernder Heilerfolg erzielt werden.« Das rein mechanische Sprechen läßt sich in manchen Fällen in den Kursen einigermaßen fließend gestalten, da die Schüler unter Anwendung von Einsicht und Energie gelernt haben, das Übel zu unterdrücken; die krankhafte Beschaffenheit der Nervenbahnen besteht aber nach wie vor. Solange aber der Schüler noch mit Einsicht und Energie das Übel unterdrücken muß, solange besteht auch die Funktionsstörung in den Sprachnerven weiter, und von einer Heilung kann noch lange keine Rede sein. Der Schüler hat nur gelernt zu verhindern, daß das Übel an den peripheren Stellen in die Erscheinung tritt; er ist immer noch ein innerlicher Stotterer. Sobald der Schüler dann außerhalb des Kursus das Sprechen mit dem Denken in Koordination bringen will, namentlich wenn mit dem Sprechen ein Wechsel der Gemütslage verbunden ist, oder irgend eine körperliche Indisposition hinzutritt, reicht seine psychische Kraft in der Beherrschung der Sprachnerven nicht mehr aus, und das Übel tritt dann oft gleich wieder in der ursprünglichen Heftigkeit in die Erscheinung. Im Kursus war es nur scheinbar verschwunden, aber es war bereits gelungen, die Sprache unter die Herrschaft des Willens zu bringen. Es ist nämlich durchaus kein seltener Fall, daß Leute von großer Energie nach einiger Übung in der Lage sind, ihre Sprache so vollständig zu beherrschen, daß der Laie von ihrem Übel gar nichts merkt. Der Spracharzt und der erfahrene Sprachheillehrer werden in solchen Fällen aber gleich feststellen können, daß hier eine Maschine mit gefährlichem Überdruck an der Überwindung innerer Schwierigkeiten arbeitet. Vor längerer Zeit wurde mir von dem Rektor einer Hamburger Volksschule eine hochbegabte, aber sehr stark stotternde Schülerin aus der obersten Klasse (Selekta) mit der Bitte zugeführt, diese in meinen Heilkursus aufzunehmen. Die Schülerin litt offensichtlich stark unter ihrem Übel; sie war nicht imstande, auch nur die allereinfachsten Sätze ohne Anstoßen zu sprechen; fast nach jedem Worte saß sie fest. Ich nahm mich dieser Schülerin, die bereits nach einem halben Jahre ins Berufsleben eintreten sollte, ganz besonders an und hatte auch die Freude, sie zu

einem einigermaßen fließenden Sprechen zu bringen; seitens der Schule wurden meine Bemühungen in anerkennenswerter Weise unterstützt. Die Schülerin beteiligte sich mit großem Eifer an den Übungen; die angeborene weibliche Eitelkeit, sowie die Sorge um ihr späteres Fortkommen im Berufsleben steigerten ihre Energie noch ganz besonders. Ihr Übel schien nach Beendigung des Kursus verschwunden zu sein. Vor kurzem begegnete sie mir auf der Straße. Ich ließ mich absichtlich in ein Gespräch mit ihr ein, um feststellen zu können ob die Therapie auch von dauerndem Erfolg gewesen war. Die nunmehr junge Dame sprach zu meiner lebhaften Freude auch ohne jegliches Anstoßen; dem geübten Auge des Fachmannes aber konnte es nicht entgehen, daß noch starke Reste des Sprachleidens zurückgeblieben waren. Sie hatte aber gelernt, das Stottern unter normalen Verhältnissen und im normalen Verkehr zu unterdrücken. Auf Befragen erklärte sie mir auch offen, daß sie auch heute noch unter täglichen Übungen mit Einsicht und Energie das Stottern bekämpfen müsse, aber es gelinge ihr. Nur am Telephon fühle sie sich noch durchaus unsicher; dort könne sie oft das Stottern nicht unterdrücken. Ich gab ihr den Rat, nach Möglichkeit sich recht oft telephonisch mit einer Freundin zu unterhalten, da in diesem Falle die psychischen Hemmungen, die das Stottern in die Erscheinung treten lassen, weniger stark zur Geltung kommen. Auf diese Weise wird sich allmählich das Gefühl der Sicherheit entwickeln, und es steht zu hoffen, daß das junge Mädchen dann nach einiger Zeit auch fremden Personen gegenüber am Telephon Rede und Antwort stehen kann. Der krankhafte Zustand der Sprachnerven, der die Neigung zum Stottern hervorruft, bestand in diesem Falle weiter, von einer völligen Heilung konnte also noch nicht die Rede sein, wenn auch das Stottern in der Umgangssprache für den Laien äußerlich kaum noch zu erkennen war. Coën nennt diesen für den Betreffenden äußerst peinlichen Zustand »inneres Stottern«. Solche Schüler aber, die auch nach Beendigung eines Heilkursus die Bekämpfung ihres Leidens energisch unter Anwendung der erlernten Regeln in die Hand nehmen, sind äußerst selten, die meisten Absolventen der Heilkurse stottern nach kurzer Zeit genau so wie früher. Zahlreiche erwachsene Stotterer, sowie Lehrer, deren Schüler den Heilkursen zugewiesen wurden, haben mir dies bestätigt. Die falsche Ansicht, daß das Stottern in Kursen von wenigen Monaten restlos zu beseitigen sei, ist wohl zurückzuführen auf die früher weit verbreitete Annahme, daß das Stottern nur eine üble Angewohnheit sei, die man dem Schüler nur abzugewöhnen brauche. Mit dieser Ansicht ist leider viel Unheil

angerichtet worden; die Strenge, die von seiten unverständiger Eltern und auch Lehrer in der Bekämpfung der vermeintlichen »Angewohnheit« angewandt wurde, führte nur zu einer noch schwereren Schädigung der Sprechfunktion. Nachdem man aber jetzt erkannt hat, daß das Stottern eine mehr oder minder schwere Erkrankung zentraler Natur ist, die sich an den peripheren Stellen durch Eintreten von Krämpfen in der Atmungs-, Stimm- und Artikulationsmuskulatur zeigt, liegt es auf der Hand, daß es sich bei stotternden Kindern um durchaus ernst zu nehmende **Patienten** handelt, deren heilpädagogische Behandlung mit gründlicher Sachkenntnis, großer Umsicht und Geduld in Angriff genommen werden muß, wenn Erfolge nicht ausbleiben sollen. Nach Kußmauls grundlegendem Werk ist das Stottern eine »spastische Koordinationsneurose«, eine Ansicht, die auch von Professor Gutzmann bestätigt wird. Der letztere kommt in seiner Sprachheilkunde zu dem Schlusse: »Stottern ist eine unwillkürliche, krampfartige Muskelkontraktion in irgend einem der drei Gebiete des Sprechorganismus: Artikulation, Stimme, Atmung, oder in zweien von ihnen, oder auch in allen dreien zugleich. Daraus folgt auch: daß das Stottern ein zentrales Übel ist.« Außer diesen Krämpfen finden wir beim Stotterer noch eine Erscheinung, die auf die zentrale Natur des Leidens hinweist: die abnormen Mitbewegungen, die an sich mit der Funktion des Sprechens in gar keinem Zusammenhange stehen, die unwillkürlich in beim Sprechen ganz unbeteiligten Muskelgebieten auftreten. Nach ueueren Anschauungen soll das Stottern keine einheitliche, für sich bestehende Sprachstörung sein, sondern ein Sammelbegriff für verschiedene Erkrankungsformen der Sprache. Nach O. Maas lassen in vielen Fällen gewisse Symptome auch auf eine organische Veränderung im Bereich des Sprachzentrums schließen. Im voraus für alle sprachkranken Schüler die gleiche Zeitdauer für die erforderliche Therapie festzulegen, wie das bis jetzt in den Heilkursen geschieht, ist deshalb auch eine ganz unsinnige Schablonisierung, die sich durch nichts rechtfertigen läßt, die auf völliger Unkenntnis von Ursache und Wesen des Stotterns beruht, das als eine nervöse Erkrankung ernsthafter Art zu betrachten ist. Was würde man beispielsweise wohl dazu sagen, wenn in einem Krankenhause einem Arzte am gleichen Tage eine bestimmte Anzahl nervenkranker und blutarmer Patienten mit der Aufgabe überwiesen würde, diese nach Ablauf einer bestimmten Frist zugleich als geheilt zu entlassen? Wie bei jeder Krankheit, so wird auch die Therapie der Sprachkrankheiten — ich denke dabei nicht allein an Stottern — je nach dem Grade und der Art des Leidens von verschiedener Dauer sein müssen;

ja, es darf nach obigen Ausführungen nicht überraschen, wenn sich auch hier besonders schwere und hartnäckige Erkrankungsformen finden, die sich nur bessern, aber nicht restlos beseitigen lassen. Jede Krankheit zeigt solche Fälle, die Sprachkrankheiten bilden keine Ausnahme.

Über die Verbreitung des Stotterns bringt Albert Gutzmann einige recht interessante Angaben auf Grund von statistischen Erhebungen, die in einzelnen Ländern, deutschen Bundesstaaten und Städten gemacht wurden. Daraus geht hervor, daß durchschnittlich mehr als 1 % aller Schulkinder stottert, in Dresden sollen es sogar 2 % sein. Außerdem geht aus diesen statistischen Angaben die beklagenswerte Tatsache hervor, daß das Stottern im Gegensatz zum Stammeln in der Schule noch zunimmt. In Berlin fand man beispielsweise trotz der dort bestehenden Heilkurse in den Oberklassen dreimal soviel Stotterer als in den Unterklassen bei den Lernanfängern. In den Berliner Unterklassen stotterten 0,52 %, in den Oberklassen 1,62 %. Daraus könnte man den Schluß ziehen, daß durch die Schule die Entstehung des Stotterns ungemein begünstigt wird. Die Möglichkeit hierfür ist auch nicht von der Hand zu weisen. Die psychische Ansteckung spielt ja, wie ich noch an anderer Stelle ausführen werde, bei der Verbreitung des Stotterns eine große Rolle. Jedoch glaube ich, daß auch K. C. Rothe, der Leiter der ersten Wiener Sprachheilklasse, Recht hat, wenn er in bezug auf diese Zahlen schreibt:[1] »In diese Statistik wurde sogenanntes »schweres« Stottern aufgenommen, also Fälle, die dem Laien besonders auffallen, die er leicht und sicher diagnostizieren kann. Die vulgäre Unterscheidung in »leichte« und »schwere« Fälle ist aber unrichtig. Entweder stottern die Kinder oder sie stottern nicht. Das Stottern ist keine Krankheit, die mit einem Tage plötzlich voll ausbricht. Sie beginnt mit geringen, leicht zu übersehenden Erscheinungen, besteht aber dann bereits, nur entwickelt sie sich in verschiedenen Stadien. Diese Anfangsstadien einfach auszuschalten, wäre so verfehlt, als wollte jemand die ersten Erscheinungen der Lues als eine »leichte« Form diagnostizieren. Aus der bei Gutzmann angeführten Statistik erkenne ich — ohne damit das Auftreten neuer Fälle leugnen zu wollen — daß in den unteren Klassen die Zahl der Stotterer größer sein müßte als angegeben, daß unter den unter 13—14 Jahren angeführten 1,62 % sich Kinder befanden, die schon in der Elementarklasse stotterten, deren Krankheit aber nicht erkannt

[1]) K. C. Rothe, Sonderklassen für Sprachkranke.

wurde. Wäre sie erkannt, behandelt und geheilt worden, dann wäre die Zahl der 13—14 jährigen Stotterer bedeutend geringer.« Die von Gutzmann gegebenen Zahlen über die Verbreitung und Zunahme des Stotterns im schulpflichtigen Alter erscheinen mir für Norddeutschland etwas zu hoch gegriffen zu sein; ob dieses auf die geographische Lage oder auf das Idiom der Sprache oder auf beide Umstände zurückzuführen ist, möchte ich dahingestellt sein lassen. Indessen betont auch Chervin, der in seiner Schrift »Statistique du Bégaiement« eingehende Erhebungen über die Verbreitung des Stotterns in Frankreich macht, daß das Stottern in weiter nördlich gelegenen Gegenden etwas weniger häufig auftritt. Immerhin aber ist die Zahl der stotternden Schulkinder bedeutend höher als gewöhnlich angenommen wird. Im 6. Heft des »Internationalen Zentralblattes für experimentelle Phonetik, Vox« 1913 liefert H. Zumsteg zahlreiche Daten über die Verbreitung des Stotterns und der Taubstummheit. Danach ist die Zahl der wegen Stotterns zum Militärdienst Untauglichen fast doppelt so groß wie die Zahl derer, die als Taubstumme untauglich erklärt wurden. Diese unerfreulichen Tatsachen zwingen uns notgedrungen die Pflicht auf, nach Mitteln und Wegen Umschau zu halten, das Stotterübel wirksamer zu bekämpfen, als es bisher durch die Heilkurse geschehen konnte. Die letzteren haben nur in den wenigen Fällen Zweck, in denen es sich um einsichtige Schüler handelt, die auch auf die Dauer die Willenskraft haben, an der Bekämpfung ihres Übels zu arbeiten und darin in sachverständiger Weise von Elternhaus und Schule unterstützt werden. Daß aber solche Fälle höchst seltener Art sind, daß sie zu den Ausnahmen gehören, liegt bei Volksschulkindern auf der Hand. Den Kindern fehlt es meist an Energie, dem Elternhause an Einsicht und der Schule an Zeit, die überaus mühevolle und zeitraubende Therapie mit Erfolg in Anwendung zu bringen, die manche Sprachstörungen nach Beendigung des Kursus und nach scheinbar erfolgter Heilung noch erfordern. Die Rückfälle und Mißerfolge in den Heilkursen haben manche Städte veranlaßt, sogenannte Nach- oder Wiederholungskurse einzurichten, in denen die Kinder wöchentlich etwa eine Stunde einer Nachprüfung und Nachübung unterzogen werden. Ich bin mit Dr. Liebmann der Ansicht, daß derartige Kontrollen, für die doch nur wenig Zeit in Frage kommen kann, nur geringen Wert haben. Auch verliert der sprachkranke Schüler und noch mehr die Umgebung das Gefühl der Verantwortlichkeit, die erreichte Sprechfertigkeit weiter zu pflegen; dafür ist ja der Heillehrer da. Auch ein wiederholter Besuch der Hauptkurse hat

wenig Zweck. Dr. Liebmann urteilt darüber wie folgt:[1] »Ein Schüler, der in einem Unterrichtsfache das vorher gesteckte Ziel nicht erreicht hat, wird im allgemeinen durch eine Wiederholung des Kursus mehr erreichen. Beim Stotterer ist es gerade umgekehrt. Je öfter dieser einen Kursus wiederholt, sei es bei demselben oder bei anderen Therapeuten, desto geringer ist seine Aussicht auf ein gutes Resultat.« Das Publikum schreibt dann die Schuld an Mißerfolgen meist stets dem Therapeuten zu, dabei vergessend, daß der Heillehrer nur die Übungsweise zeigen kann, der Stotterer sich aber selber heilen muß, die Heilung läßt sich nicht erkaufen.

Die nach Beendigung der Kurse scheinbar geheilten Schüler werden mit der Aufgabe entlassen, auch fernerhin mit Bewußtsein und Konsequenz auf ihre Sprechtätigkeit zu achten. Die Lösung dieser Aufgabe aber erfordert einen festen Willen, den wohl erwachsene Personen besitzen, der in Kindern aber erst angebahnt werden soll. Solange das normale Sprechen nicht zur bleibenden Gewohnheit geworden ist, bedarf darum auch ein Kind immer noch der Führung und Unterstützung. Eltern und Lehrern erwächst daraus die Pflicht, die aus den Heilkursen entlassenen Schüler hinsichtlich ihrer Sprechtätigkeit in besondere Obhut zu nehmen. Fehlt diese aus irgend einem Grunde, so bleibt das Kind sich selbst überlassen in der Überwachung seines Sprechens; nach längerer oder kürzerer Zeit tritt ein Sichgehenlassen ein, und der frühere Fehler zeigt sich erst schüchtern, dann aber bald stärker, bis sich schließlich das Übel in seiner alten Stärke wieder eingestellt hat. Ein anderer Übelstand der Kurse, die sich bekanntlich aus Schülern aller Alters- und Klassenstufen zusammensetzen, besteht darin, daß den Kindern bei den Sprechübungen nicht Stoffe geboten werden können, die alle gleichmäßig interessieren. Die Folge davon ist, daß der Unterricht dort vielfach für Lehrer und Schüler einen langweiligen Charakter annehmen muß. Auch nehmen die Schüler der Oberstufen oft Anstoß daran, daß sie in den Heilkursen mit Lernanfängern zusammensitzen müssen; daher kommen manche recht unregelmäßig zum Unterricht und bleiben schließlich den Kursen ganz fern; die angewandte Mühe und die entstandenen Kosten sind dann vergeblich aufgewandt. Ein Zwang zum regelmäßigen und dauernden Besuche der Kurse kann nicht ausgeübt werden, da die Teilnahme am Sprachheilunterricht in Kursen nicht obligatorisch gemacht werden kann. Auch vom gesundheitlichen Standpunkte läßt sich ein gewichtiger Grund gegen

[1]) Dr. Albert Liebmann, Die psychische Behandlung der Sprachstörungen.

die Einrichtung dieser Kurse ins Feld führen. Stotterer sind bekanntlich alle mehr oder minder nervös. Blutarmut, Skrofulose und allgemeine Körperschwäche trifft man ebenfalls nur zu häufig bei ihnen an. Bei der letzten schulärztlichen Untersuchung der Schüler der Hamburger Sonderklassen für Sprachkranke erklärte der betreffende Schularzt, daß sämtliche Kinder dieser Klassen in gesundheitlicher Hinsicht als Überwachungskinder zu gelten hätten. Es leuchtet ein, daß es höchst bedenklich erscheinen muß, diese Kinder durch gesonderte Unterrichtsstunden an den Nachmittagen und Abenden noch mehr zu belasten. Ein fernerer Übelstand der Heilkurse besteht darin, daß die Kursusarbeit mit dem Schulunterrichte nicht in dem notwendigen Zusammenhange steht. Der Lehrer im Kursus kann nicht kontrollieren, ob seine Schüler auch im Klassenunterrichte sich befleißigen, die erlernte Sprechweise anzuwenden.

Der neuen Hamburger Schuleinrichtung ist mit Recht die Bezeichnung »Sonderklassen für Sprach**kranke**« beigelegt, wodurch gezeigt werden soll, daß sie nicht lediglich für Stotterer, sondern für Sprachkranke jeder Art geschaffen sind. Gleichzeitig soll diese Bezeichnung aber auch dartun, daß diese Sondereinrichtung nicht für Kinder mit leichten nur peripheren Sprachgebrechen bestimmt sind; derartige Sprachdefekte können schon durch einen guten auf phonetischer Grundlage erteilten Sprech- und Leseunterricht in den Normalschulklassen beseitigt werden. Namentlich Stammler befinden sich in den Elementarklassen der Normalschulen in nicht geringer Zahl; die Sprachentwicklung reicht bekanntlich bei vielen Kindern bis weit in das schulpflichtige Alter hinein; wir alle sind einmal Stammler gewesen. Alle Kinder aber, die sich sprachlich langsam entwickeln, als Sprachkranke zu bezeichnen, wäre eine Entstellung und arge Übertreibung. Ihr Sprachdefekt verschwindet auch, wenn es sich nicht um eine wirkliche Sprachkrankheit handelt oder auf organische Fehler im Bau der Sprachorgane zurückzuführen ist, meistens von selbst. Dies beweist die Tatsache, daß sich schon in den Mittelklassen unserer Normalschulen und selbst in den Oberklassen der Hilfsschulen, wie ich auf Grund langjähriger Erfahrung feststellen kann, nur verhältnismäßig selten Kinder mit wesentlichen peripheren Sprachgebrechen befinden. Die Differenzierung würde viel zu weit gehen, wollte man auch solche Kinder den Sonderklassen für Sprachkranke überweisen. Die letzteren würden dann die ihnen beigelegte Bezeichnung nicht mehr mit Recht führen können. Die Lehrkräfte an den Hamburger Sonderklassen haben sich einer Prüfung in der Heilpädagogik, speziell in der Sprachheilkunde, zu unterziehen, die im Anschluß an die

Prüfung für Mittelschullehrer abgelegt wird. Der Prüfungskommission gehören u. a. auch ein Nervenarzt und ein Spezialarzt für Sprachgebrechen an. Der widerlichen Charlatanerie, die sich seit vielen Jahren gerade auf dem Gebiete der Sprachheilkunde zum Schaden von Publikum und Sprachkranken breit macht, wird durch diese Maßnahme ein äußerst wirksamer Riegel vorgeschoben, und zugleich wird der Heilpädagogik dadurch auch offiziell die Bedeutung beigelegt, die ihr nach dem heutigen Stande der Wissenschaft schon längst gebührte.

Der frühere langjährige Leiter der Hamburger Stottererkurse, Rektor Harbeck, stellte für die Einrichtung von Sonderklassen für stotternde Schüler folgende höchst beachtenswerte Forderungen auf:

a) Der Stotterer bedarf in viel höherem Maße der inneren Anlehnung an seinen Lehrer als der Normalschüler. Die vielfachen Bloßstellungen, die ihm sein Übel — und nicht am wenigsten in der Schule — eingetragen hat, haben sein Selbstvertrauen stark geschwächt. Er zieht sich mehr oder minder scheu zurück. Das hilfsbereite, freundliche Entgegenkommen der Sprachheilpädagogen ist daher geradezu Balsam für seine wunde Seele. Das Erwachen eines neuen Vertrauens ist für die Bekämpfung des Gebrechens überaus wichtig. Der Stotterer hat nur ausnahmsweise organische Fehler. Ihm ist nur die Herrschaft über an sich normale Sprachwerkzeuge verloren gegangen. Vertrauen in die eigene Kraft, Vertrauen in jeder Form zu dem helfenden Lehrer ist eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Kampf gegen das Übel. Daß in dieser Hinsicht der Lehrer in einer Schulklasse, die den gesamten Unterrichtsstoff vermittelt, viel mehr erreichen kann, als wenn er seine Schüler wöchentlich nur viermal je eine Stunde unter Händen hat, ist ohne weiteres klar.

b) Die Heilkurse nehmen vielfach — nicht aus Prinzip, sondern notgedrungen — Kinder recht verschiedenen Alters und von recht ungleicher geistiger Reife auf. Dadurch wird es dem Lehrer sehr erschwert, seine Schützlinge in den schulgemäßen Gebrauch der neu erworbenen oder noch zu erwerbenden Sprechfertigkeit einzugewöhnen. Es ist offenbar ein großer Unterschied, ob jemand nur Vorgesprochenes oder Auswendiggelerntes wiederholt, oder ob er auf einfachste, rein gedächtnismäßig zu beantwortende Fragen Antwort gibt, oder ob er, wie es der strenge Schulunterricht fordert, nicht nur Wörter zu bilden und aneinanderzureihen, sondern zuvor und zugleich deren geistigen Inhalt zu suchen und kritisch zu prüfen hat. In den Heil-

kursen steht die rein physiologische Seite des Sprechens naturgemäß im Vordergrunde. Und doch braucht der Stotterer seinen Sprachheillehrer nie nötiger, als wenn er auch schwierigeren Denkprozessen gerecht werden soll.

c) Die eben so angedeutete Eigenart der Heilkurse, sich wesentlich auf die heiltechnischen Übungen zu beschränken, birgt die Gefahr einer gewissen, ermüdenden Einseitigkeit. Nicht jedem Lehrer wird es gelingen, unter diesen Umständen seinen Schülern die so sehr erwünschte Freudigkeit in der Mitarbeit dauernd zu erhalten.

d) Eine etwaige Erhöhung der wöchentlichen Stundenzahl verbietet sich von selbst. Es darf nicht übersehen werden, daß die Kursisten täglich auch ihrer normalen Schulpflicht zu genügen haben. Die Kurse bedeuten eine Extra-Belastung für sie, für die vielen, die sich nicht einer normalen Körperkonstitution erfreuen, eine kaum zu rechtfertigende Überlastung. Gerade unter den Stotterern findet sich manches nervöse Kind, dem eine kräftige Ernährung und viel Bewegung im Freien vor allen Dingen not täte. Die übermäßige Inanspruchnahme während des Besuches der Heilkurse kann zu einem direkten Hindernis für den beabsichtigten Erfolg werden.

e) Manche Eltern halten ihre sprachgebrechlichen Kinder tatsächlich den Kursen fern, weil sie eine Überanstrengung befürchten. Wieder andere halten sie zurück, weil die Kinder in den Nachmittagsstunden im eigenen Haushalt helfen oder auf Erwerb ausgehen sollen.

Das ist das höchst beachtenswerte Urteil eines Sprachheilpädagogen, dem auf Grund seiner langjährigen Tätigkeit als Lehrer und späterhin als Leiter der Hamburger Sprachheilkurse eine gründliche Sachkenntnis sicherlich nicht abgesprochen werden kann. Besonders die unter a geforderte psychische Beeinflussung und Behandlung ist bei der Bekämpfung eines psychischen Leidens, dem Stottern, unerläßlich, wird aber von den meisten Autoren viel zu wenig betont. Erst neuerdings hat der Berliner Spezialarzt für Sprachstörungen Dr. Liebmann mit Recht auf die Wichtigkeit und Unerläßlichkeit der psychischen Behandlung in der Bekämpfung von Sprachstörungen hingewiesen.[1]) Sie kann aus naheliegenden Gründen in den Heilkursen nicht hinreichend in Anwendung gebracht werden; hier muß vielmehr die rein mechanische Seite der Behandlung vorzugsweise im

---

[1]) Dr. Liebmann, Die psychische Behandlung von Sprachstörungen.

Vordergrunde stehen, die aber in der Hauptsache nur zu Scheinerfolgen führen kann. Von überall her tönen daher auch die Klagen, daß trotz der bestehenden Heilkurse das Stotterübel unter der Schuljugend nicht abnehmen will. Noch vor einiger Zeit berichtete Elders in der »Zeitschrift für Kinderforschung[1]«, daß ihm ein Kreisschulinspektor mitgeteilt habe, die Kurse hätten nach seiner Erfahrung in seinem Inspektionsbezirk überhaupt keine Resultate gezeitigt; sie hätten sich als völlig zwecklos erwiesen. Derartige und ähnliche Urteile sind mir dutzendweise zu Ohren gegekommen.

Da die Verbreitung des Stotterübels zum Teil auch auf psychischer Ansteckung beruht, ist schon aus rein prophylaktischen Gründen die Unterbringung stotternder Kinder in Sonderklassen zu fordern. Oft genügt es schon, daß ein Kind nur einen Tag oder selbst nur wenige Stunden eine stotternde Person um sich hat, um diesen auffallenden Fehler sofort mit großer Naturtreue nachzuahmen. Diese Nachahmung spielt auch in der Schule noch eine große Rolle. Professor Baginski forderte daher schon früher mit Recht, daß stotternde Kinder nach Möglichkeit nicht in die Gesellschaft anderer Kinder zu bringen sind, daß sie aus der Schule entfernt und besonders unterrichtet werden sollen, aus dem gewichtigen Grunde, weil sie für ihre gut sprechenden Mitschüler eine ständige Gefahr bilden. Dieselbe Forderung erhebt der bekannte Neurologe Dr. Emil Villiger in seinem höchst beachtenswerten Werke über »Sprachentwicklung und Sprachstörungen beim Kinde«. Er sagt dort u. a.: »Wie sich das Stottern mit dem Eintritt in die Schule plötzlich mit Macht entwickeln kann, so ist auch erwiesen, daß das Leiden nur zu leicht durch Nachahmung bei andern Kindern auftreten kann. Und mit Rücksicht darauf wäre es sehr zu wünschen, daß stotternde Kinder aus der Schule entfernt und besonders unterrichtet würden, und das nicht allein deshalb, sondern auch in Rücksicht darauf, einmal weil solche Kinder in ihrer geistigen Entwicklung ganz ungerechterweise zurückbleiben, und zweitens, weil man einem Lehrer nicht zumuten kann, sich mit solchen Kindern eingehender zu beschäftigen, da dadurch nicht nur eine Vernachlässigung der andern resultieren, sondern geradezu die Bedingung gegeben würde, daß das Übel sich verschlimmern und auch bei andern einnisten kann.« Professor Dr. Gutzmann, eine Autorität auf dem Gebiete der Sprachheilkunde, führt ein treffendes Beispiel an, welches beweist, wie schnell das Stottern um sich greift, wenn es geeigneten Boden unter den Kindern findet:[2])

---

[1]) Jahrg. 1914/15, Heft 3. — [2]) Gutzmann, Sprache u. Sprachfehler d. Kindes.

Der Lehrer einer Volksschulklasse, welche mit 60 Kindern besetzt war, hatte am Anfang des Schuljahres einen Stotterer in der Klasse, nach einem halben Jahre stotterten aber bereits fünf seiner Schüler. Ein Lehrer, der mich im vorigen Jahre wegen eines stotternden Schülers aufsuchte, berichtete mir einen noch krasseren Fall aus seiner Heimat. Dort soll es eine Ortschaft geben, — der Name tut nichts zur Sache — wo fast in jeder Familie ein Stotterer vorhanden ist. Dem Orte ist daher in dortiger Gegend die wenig schmeichelhafte Bezeichnung »Stotter-L.....« beigelegt worden. Die Ursache dieser auffälligen Erscheinung vermutet man in dem Umstande, daß der Ort einen stotternden Lehrer hat, durch den das Übel mutmaßlich auf die Schüler übertragen wurde. Wie gefährlich die Nachahmung des Stotterns ist, kann jeder an sich selber erfahren. Man versuche einmal, das Stottern mit größtmöglichster Naturtreue nachzuahmen. Ein eigenartiges Gefühl in der Sprachmuskulatur wird uns dann bald davon überzeugen, daß vom gewollten zum krankhaften Stottern der Weg garnicht soweit ist. Ich warne daher davor, dieses gefährliche Experiment zu oft zu wiederholen; es könnte verhängnisvolle Folgen haben.

Vor allem liegt aber die Einrichtung von Sprachheilklassen im Interesse der Sprachkranken selbst. Dort, wo jede Unterrichtsstunde zu einer Sprachübungsstunde wird, können günstige Erfolge kaum ausbleiben; in jeder Stunde werden dort die Kinder von sachkundigen und erfahrenen Lehrern angeleitet, unausgesetzt mit Einsicht und Energie an der Bekämpfung des Übels mitzuarbeiten. Diejenigen Ursachen, welche in der Normalschule so sehr zur Verschlimmerung des Stotterns beitragen, nämlich die Scheu vor dem Lehrer und die Scham vor den Mitschülern, können hier nicht weiter in Betracht kommen. Stärkung des Willens, zielbewußte Hebung des Selbstvertrauens und das Fernhalten aller Faktoren, die das Leiden ungünstig beeinflussen können, sind Bedingungen, welche bei der Behandlung von Stotterern unerläßlich sind, die aber nirgends so konsequent geboten und durchgeführt werden können als in Sonderklassen.

Auch aus unterrichtlichen und erziehlichen Gründen bietet diese neue Schuleinrichtung große Vorteile. Es ist eine unter Schulmännern bekannte Tatsache, daß Stotterer in intellektueller Hinsicht oft weit hinter ihren Altersgenossen zurückbleiben, eine Tatsache, die in früherer Zeit zu der falschen Annahme führte, daß Stotterer auch gleichzeitig geistig beschränkt seien. Aber gerade unter den Stotterern findet man oft außerordentlich gut begabte Individuen, denn gerade diese werden in der Zeit der Sprachentwickelung viel eher dazu

kommen, daß sich bei ihnen ein Mißverhältnis zwischen der Geschicklichkeit in der Beherrschung der Sprachmuskulatur und der Denkfähigkeit ausbildet. So wurde vor drei Jahren aus den Hamburger Sonderklassen ein Stotterer schwersten Grades konfirmiert, der es nur bis zur 4. Klasse gebracht hatte. Nach halbjährigem Besuch der Sonderklassen mußte er leider schon entlassen werden, weil er inzwischen das schulpflichtige Alter überschritten hatte. Dabei war der Knabe in intellektueller Hinsicht außerordentlich gut veranlagt, so gut veranlagt, daß er nach meiner Überzeugung sehr wohl die erste Klasse, wenn nicht gar die Selekta, hätte erreichen können. Sein Gebrechen hatte ihn zurückgehalten; selbst der wiederholte Besuch der Heilkurse hatte sein Leiden nicht einmal zu bessern vermocht. Hätte er rechtzeitig einer Sonderklasse überwiesen werden können, so würde er das Ziel der Volksschule mit hoher Wahrscheinlichkeit erreicht haben. Geistige Minderwertigkeit erzeugt, wenn sie überhaupt eine Sprachstörung zur Folge hat, in der Regel Stammeln. Auch der folgende viel umstrittene Satz Blumes spricht dafür, daß Stottern mit geistiger Minderwertigkeit nichts zu tun hat: »Mehrjährige und vielfach angestellte Beobachtungen und Nachforschungen haben den Verfasser zu der Überzeugung gebracht, daß das Stottern seinen nächsten unmittelbaren Grund in dem Mißverhältnisse zwischen dem Denkgeschäfte und dem Sprachgeschäfte habe, und zwar auf doppelte Weise. In dem einen Fall ist die Operation des Denkens im Verhältnisse zu der Tätigkeit der Sprachwerkzeuge zu schnell, so daß letztere ihre Funktion nicht in einer der Entwickelung der Gedanken gleichen Geschwindigkeit verrichten und nicht mit dem Ideengange gleichen Schritt halten. Der andere ist derjenige Fall, in welchem die Operation des Denkens im Verhältnisse zu der Tätigkeit der Sprachwerkzeuge zu langsam ist, so daß diese schon fungieren wollen, ehe die Gedanken sich entwickelt haben, zur Reife und zum Bewußtsein gekommen sind, mithin dem Ideengange vorauseilen. Durch das Bestreben, dessen man sich mehr oder weniger, oft gar nicht bewußt ist, dieses Mißverhältnis aufzuheben, werden dann die Muskeln der Sprachwerkzeuge so gereizt, daß sie entweder in einen Zustand von Erstarrung oder in einen Zustand von Verrenkungen, Konvulsion und Zittern versetzt werden. Dieses Mißverhältnis kann nun teils durch einen besonderen Seelenzustand, teils durch die eigentümliche Beschaffenheit oder den falschen Gebrauch der Sprachwerkzeuge herbeigeführt werden.« Auf Grund meiner Erfahrungen muß auch ich entschieden behaupten, daß die Stotterer sich wenigstens prozentual nicht häufiger unter den Schwachbegabten und

Schwachsinnigen befinden als unter den Normalbegabten. In den vier Jahren des Bestehens der Hamburger Sonderklassen konnten bisher noch alle Schüler derselben am Schlusse des Schuljahres als versetzungsfähig bezeichnet werden; dabei waren die Klassen mit 17 bis 20 Kindern besetzt.

Auch auf die Charakterbildung ist das Stotterübel von großem Einfluß. Dehnhardt sagt inbezug hierauf sehr treffend:[1] »Belastet durch das drückende Bewußtsein, hinter glücklicheren Genossen trotz aller Mühen zurückstehen zu müssen, weil die Zunge dem Gedanken das erläuternde Wort versagt, preisgegeben der Spottlust übermütiger Mitschüler, im späteren Alter bedrängt durch die Vorahnung künftiger Schwierigkeiten für die Berufswahl, legen viele Stotterer schon in der Jugend den Grund zu einer dauernden Verstimmung des Gemütes, die sich zu vollkommener Melancholie und krankhaftem Lebensüberdruß steigern kann.« Die Erfahrungen, die dann der Eintritt ins Berufsleben mit sich bringt, sind meist nur geeignet, dieser seelischen Verstimmung neue Nahrung zuzuführen.

Aus dem Vorstehenden dürfte zur Genüge hervorgehen, daß die Behandlung stotternder Kinder nicht nur von der physischen, sondern auch von der psychischen Seite in Angriff genommen werden muß, daß man auch ihr Seelenleben kennen und verstehen muß, wenn alle Nachteile beseitigt werden sollen, die dem Stotterer in unterrichtlicher und erziehlicher Hinsicht drohen. Denn Sprechen ist nicht nur ein physischer, sondern auch ein psychischer Vorgang. Dieser Forderung kann aber aus naheliegenden Gründen in Heilkursen, die ihre Tätigkeit auf wenige rein mechanisch betriebene Übungsstunden beschränken, nicht hinreichend Rechnung getragen werden; dazu ist ein gesonderter heilpädagogischer Unterricht in Sonderklassen erforderlich, wo Unterricht, Erziehung und heilpädagogische Behandlung Hand in Hand gehen.

Bei der Eigenart des Leidens ist kein Verfahren denkbar, nach dessen längerer oder kürzerer Anwendung man den Stotterer ganz sich selbst überlassen könnte, wenn der Rückfälligkeit sicher vorgebeugt werden soll. Bei stotternden Kindern, deren Willenskraft ohnehin bekanntlich sehr schwach ist, deren Energie aber ganz besonderer Stärkung bedarf, um das Sprachgebrechen nach erfolgter Behandlung für immer fernhalten zu können, ist daher eine längere Überwachungszeit nötig, die aber wiederum sich nur in Sonderklassen sachgemäß durchführen läßt. Mit der Einführung solcher Klassen,

[1] Dehnhardt, Das Stottern, eine Psychose.

die meines Wissens zurzeit nur in Hamburg und Wien, das ein Jahr später dem Hamburger Vorbilde folgte, bestehen — in einigen anderen Städten soll die Einführung bevorstehen — dürfte daher das Ideal in der Behandlung des Stotterns erreicht sein. Nur hier ist es möglich, eine wirksame Therapie nicht nur von der physischen, sondern auch von der psychischen Seite individuell in Anwendung zu bringen, eine Therapie, die schädigende Einflüsse namentlich auch von seiten der Schule von dem Kinde fernzuhalten, die es vor Nachteilen in unterrichtlicher und erziehlicher Hinsicht vollkommen zu schützen vermag.

Die Pflege der mündlichen Rede ist zweifelsohne auch eine nationale Bildungsaufgabe von ganz eminenter Bedeutung, der sich die Schule nicht entziehen kann. Albert Gutzmann schreibt in bezug auf diesen Punkt sehr treffend:[1] »Jeder vollwichtige Staatsbürger, ganz gleich, an welchem Platze er steht, bedarf der Fähigkeit, fließend reden zu können. Eine schwere Zunge, wie Moses sie hatte, ist heute nicht erst ein Mangel für die Aufgabe, nötigenfalls sein Volk zu befreien, sondern auch die Ursache der Unfähigkeit, sich und seinem Volke in bescheidener Stellung vollgiltig zu dienen; sie ist ein Fehler für die bürgerliche und soziale Brauchbarkeit des betreffenden Individuums, sie stellt den Mann zurück gegen andere, sonst nicht bessere und begabtere, häufig sogar an Wissen und Kenntnissen ihm weit nachstehende Standes- und Berufsgenossen; ja, dieser Mangel an Redekraft und Redefertigkeit ist leider sogar oft die Ursache, daß die Unvernunft über die Vernunft, der Unverstand über den Verstand, der Verrat über die Treue, die Lüge über die Wahrheit, der Umsturz über die Ordnung wenigstens vorübergehend den Sieg davon trägt zum Unglück ganzer Nationen.« Ein Sprachgebrechen führt nicht nur zu mangelhafter Befähigung für den Militärdienst, sondern auch zu sozialer Minderwertigkeit; die vornehmste Aufgabe der modernen Schule besteht aber darin, das Kind für seinen späteren Existenzkampf möglichst gut vorzubereiten. Für zahlreiche Berufe aber ist der Stotterer überhaupt nicht oder doch nur höchst mangelhaft geeignet. An seinem Fortkommen wird er durch seinen Sprachdefekt unter allen Umständen stark beeinträchtigt sein, mag er auch noch so Tüchtiges leisten.

(Schluß folgt.)

[1]) A. Gutzmann, Das Stottern und seine Beseitigung.

B. Mitteilungen.

1. Oswald Külpe †,

der Begründer der »Würzburger Schule«.

Von Dr. Wilhelm Ament, Bamberg.

Der Boden, der uns beide trug, war die Psychologie, von der aus seine Neigungen mehr in die ästhetische, meine mehr in die erkenntnistheoretische Sphäre sich verzweigten.

Külpe
über Meumann und sich.

Külpe verschieden! Das war eine schmerzliche Kunde zum Beschluß des alten Jahres für alle seine Schüler und Freunde, die gewiß ohne Ausnahme Verehrer des Meisters und seiner gewinnenden Persönlichkeit im höchsten und edelsten Sinne waren.

Sein äußerer Lebensgang ist schnell erzählt: Es ist der einfache Lebensgang eines deutschen Gelehrten, dem äußere Ruhe und gesicherte, nach gewissen Normen sich abwickelnde Lebensstellung Grundbedingung für geistiges Schaffen ist.[1]) Külpe ist am $\frac{\text{22. Juli}}{\text{3. August}}$ 1862 zu Candau, einem Flecken Kurlands, geboren. Er wurde zunächst zu Hause, dann im Gymnasium zu Libau unterrichtet, wo er im Juni 1879 seine Reife-Prüfung ablegte. Darauf war er $1^1/_2$ Jahre als Hauslehrer tätig und hatte schon in dieser Zeit den Schwerpunkt seiner Interessen in philosophischen Studien gefunden. Von Ostern 1881 ab besuchte er 3 Semester lang die Universität Leipzig, wo er sich neben der Philosophie unter Wilhelm Wundt namentlich geschichtlichen Arbeiten unter Karl v. Noorden widmete, das Winter-Semester 1882/83 Berlin, wo er an erster Stelle geschichtliche und philosophische Vorlesungen hörte, die darauf folgenden 2 Jahre Göttingen, wo er u. a. $1^1/_2$ Jahre in der psychologischen Societät von Georg Elias Müller tätig war, hierauf Dorpat, wo er den Grad eines Kandidaten der Geschichte erwarb, der in Rußland für das höhere Lehramt berechtigt. Im Oktober 1886 kehrte er nach Leipzig zurück, um sich in Wundts Seminar für experimentelle Psychologie vorzugsweise mit psychophysischen Arbeiten vertraut zu machen, und erwarb hier 1887 auf Grund der Abhandlung »Zur Theorie der sinnlichen Gefühle«, einer Külpes Eigenart in der Aufgreifung und Behandlung von Problemen schon sichtlich widerspiegelnden Arbeit, die Würde des Doktors der Philosophie, im Herbst 1888 daselbst durch die Abhandlung »Die Lehre vom Willen in der neueren Psychologie« die venia legendi und war gleichzeitig 1887—1894 als Assistent an Wundts Psychologischem Institut

[1]) Ich folge bis zur Promotion der seiner Dissertation angefügten »Vita«.

tätig.[1]) Anfang 1894 wurde er in Leipzig zum außerordentlichen Professor ernannt und folgte im Herbst desselben Jahres einem Rufe als ordentlicher Professor der Philosophie und Ästhetik an die Universität Würzburg als Nachfolger Johannes Volkelts. Hier richtete er seit Oktober 1896, aus kleinsten Anfängen in Jahren allmählich erwachsend, ein Psychologisches Institut ein, das unter seiner meisterhaften Leitung als Geburtsort der sogenannten »Würzburger Schule« bekannt und berühmt wurde.[2]) 1907 ernannte ihn die Universität Gießen bei Gelegenheit ihrer dritten Jahrhundert-Feier zum Dr. med. honoris causa. 1909 folgte er einem Ruf an die Universität Bonn als Nachfolger Benno Erdmanns, 1913 einem ebensolchen an die Universität München als Nachfolger Theodor Lipps. An beiden Orten wurde seiner in Würzburg erprobten organisatorischen Begabung die Einrichtung bezw. der Ausbau (experimentell-) psychologischer Institute als Aufgabe gestellt, in München auch die Mit-Direktion des Philosophischen Seminars übertragen. In München wurde er ferner durch die Aufnahme als o. Mitglied in die K. B. Akademie der Wissenschaften, sowie 1915 durch die Verleihung des Titels eines Geh. Hofrats ausgezeichnet. Ehrenvolle Rufe von Würzburg nach Münster und Stanford und von München nach Wien hatte er abgelehnt.

Die Zahl seiner Schriften, die seiner selbständigen Werke noch weniger als die seiner in Fach-Zeitschriften zerstreuten Abhandlungen, sind nicht sehr groß, weil die seltene Art, wie er seine Lehrtätigkeit auffaßte, es mit sich brachte, daß ein wesentlicher Teil seiner eigenen geistigen Arbeit in den Arbeiten seiner Schüler zu suchen ist und so nicht direkt seinen Namen trägt. Er schrieb außer den genannten u. a. Abhandlungen: Grundriß der Psychologie auf experimenteller Grundlage dargestellt. Leipzig 1893. Einleitung in die Philosophie. 1895. 7. Aufl. Leipzig 1915. Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland. Eine Charakteristik ihrer Hauptrichtungen nach Vorträgen. Aus Natur und Geisteswelt. 41. Bändchen. 1902. 6. Aufl. Leipzig 1914. Immanuel Kant. Darstellung und Würdigung. Daselbst. 146. Bändchen. 1907. 3. Aufl. Leipzig 1912. Erkenntnistheorie und Naturwissenschaft. Vortrag. 1910. Psychologie Medizin. Leipzig 1912. Die Realisierung. Ein Beitrag zur Grundlegung der Realwissenschaften. 1. Bd. Leipzig 1912. Die Ethik und der Krieg. Nach einem Kriegsvortrag. Zwischen Krieg und Frieden. 20. Heft. 1915. Für Kants gesammelte Schriften, herausgegeben von der Kgl. Preuß. Akademie der Wissenschaften, bearbeitete er die »Anthropologie«, Bd. VII, 1907, jenes Werk, das durch eine Reihe Bemerkungen über die Natur des Kindes auch einen Platz in der Geschichte der Kinderforschung einnimmt.

---

[1]) Erinnerungen aus seiner Assistenten-Zeit berührt er in dem Nachruf »Ernst Meumann und die Ästhetik«. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. XVI. Jahrg. 1915. S. 232—238. Hieraus (S. 233) das an die Spitze meines Nachrufs gesetzte Selbst-Urteil Külpes.

[2]) Vergl. Karl Marbe, Das Psychologische Institut der Universität Würzburg. Fortschritte der Psychologie und ihre Anwendungen. II. Bd. 1914. S. 302 bis 320. Mit einem Verzeichnis der im Institut angefertigten Arbeiten.

Külpes Schaffen ist nur aus der Natur wirklicher und ganz außerordentlich gesteigerter wissenschaftlicher Veranlagung heraus zu verstehen. Zwar hatte auch er dem Drang der Jugend, die schriftstellerische Tätigkeit gleich mit zusammenfassenden »Lehrbüchern« zu beginnen, Tribut gezollt und mit einem »Grundriß der Psychologie« begonnen, aber bald hatte er sich selbst gefunden und stellte nunmehr seine ganze Tätigkeit und Entwicklung unter einem gewissen Abrücken von jenem Jugendversuch (»leider auf experimenteller Grundlage dargestellt« sagte er gelegentlich einmal zur Kritik der Einseitigkeit des Standpunktes) vorerst auf eine breiteste Durchforschung seiner erwählten Arbeitsgebiete ein, im Ganzen wie im Besonderen methodisch die zusammenfassenden Bearbeitungen der Zukunft vorbehaltend. So hielt er ohne Rücksicht auf sich selbst und die ihm etwa beschiedene Lebenszeit jahrzehntelang psychologische, ästhetische, philosophische Versuche, Übungen und Spezial-Vorlesungen, wobei er sich seine eigene Gedankenwelt in Wechselbeziehung mit seinen Schülern, die nicht immer auch das »Thema« vom Lehrer erbitten mußten, sondern mit eigenen Arbeiten zu ihm kamen und nur seine bewährte Führung suchten, von Problem zu Problem bis zu den letzten Folgerungen erweiterte, und verlegte die Umschreibung seines »Grundrisses der Psychologie«, die Abfassung einer Ästhetik auf psychologischer Grundlage und ein philosophisches Lebenswerk auf die Zeit, die er reif dafür erachten werde: Nur zu einem ersten Band des letzteren ist er leider gelangt — dann gebot ihm an der Schwelle des Höchsten, was er werden wollte und sein konnte, ein höherer Wille, den wir nicht verstehen können, Halt.

Die stoffliche Grundlage seines Schaffens ruhte in erster Linie in der Psychologie. Ob er sie selbst gesucht oder ob er durch den zufälligen Umstand, Schüler von Wundt zu werden, auf sie verwiesen wurde, weiß ich nicht. Jedenfalls war sie, nachdem er sie kennen gelernt und in ihr ausgebildet worden war, sein »Boden«, wie er selbst in einer gelegentlichen Bemerkung zum Ausdruck brachte (siehe an der Spitze dieses Nachrufs). Die Anfänge seiner eigenen Betätigung verrieten bei aller Selbständigkeit die Wundtsche Schule. Der »Grundriß der Psychologie« ist sowohl da, wo er mit dem Meister übereinstimmt, wie da, wo er sich schon von ihm zu entfernen beginnt, zunächst noch immer nach diesem gerichtet. In dem ersten selbstbegründeten Institut ist die erste selbstgegebene Arbeit eine psychophysische (des Verfassers Dissertation »Über das Verhältnis der ebenmerklichen zu den übermerklichen Unterschieden bei Licht- und Schallintensitäten), an die sich noch eine Reihe verwandter Untersuchungen anschließen. Aber er blieb dabei nicht stehen. Die Weiterarbeit brachte von selbst mannigfaltige Anregungen, in denen sich sein scharfer Blick rasch zurechtfand und neue Richtlinien aufgriff. Von solchen Neuerungen sind es besonders zwei, die nachhaltig die Aufmerksamkeit der Fachgenossen auf sich lenkten, Zustimmung und Widerspruch erfuhren, und an die man zuerst denkt, wenn von der »Würzburger Schule« des Meisters gesprochen wird: Die eine liegt im Bereiche der Seelenforschung selbst, nämlich in ihrer Ausdehnung von den niedereren

(sinnesphysiologischen, associativen und reproduktiven) Funktionen auf die höheren Funktionen der Denk-Vorgänge, die andere in der Anwendung der Seelenforschung auf ein Gebiet des praktischen Lebens, nämlich der Erziehung und des Unterrichts, auf Fragen der pädagogischen Psychologie.

Der Anstoß zu experimentellen Untersuchungen der Denk-Vorgänge wurde von dem als Privatdozent im Institut Külpes tätigen Karl Marbe (Experimentell-psychologische Untersuchungen über das Urteil, 1901) und dem vorübergehend im Institut arbeitenden Narziß Ach (Über die Willenstätigkeit und das Denken, 1900—1904 ausgeführt, 1905 erschienen) anscheinend selbständig und unabhängig voneinander gegeben. Nachdem sie unter Külpes Leitung besonders in Untersuchungen Henry J. Watts (1905) und August Messers (1906) fortgesetzt waren, erhielten sie in Karl Bühlers Habilitationsschrift (Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge, I. Über Gedanken, 1907) jene Gestaltung, welche die allgemeine Aufmerksamkeit zustimmend oder ablehnend auf die Neuerungen lenkte. Methodisch bestehen dieselben aus einer neuerlichen Heranziehung der Selbstbeobachtung, die man durch die bisher gültige, auch von Wundt vertretene Auffassung vom Experiment überwunden wähnte, sachlich in dem Ergebnis, daß das Denken nicht etwa nur ein Ablauf von Vorstellungen, sondern seine Elemente »Gedanken«, d. h. selbständige seelische Gebilde seien. Obwohl die Erweiterung der Forschung methodisch wie sachlich unzweifelhaft ein namhaftes Verdienst darstellte, wandte sich die ältere Generation, Wundt und G. E. Müller, gegen eine solche Verschiebung des Begriffs von Experiment und indirekt auch gegen die Ergebnisse. Der Streit, der Külpe in seinen Gefühlen schwer traf, wogte unentschieden hin und her, als ihn der Tod vom Kampffelde abrief. Es bleibt abzuwarten, ob sich die junge Richtung ohne den bewährten Führer und seine Autorität gegenüber den andern Autoritäten durchzusetzen vermag.

Den Anstoß zu den experimentellen Untersuchungen von Fragen der pädagogischen Psychologie wurde von Würzburger Lehrern gegeben, die für ihre selbstgewählten Arbeiten die Führung Külpes erbaten. Sein praktisches Eintreten für das akademische Studium der Lehrer, das zu jener Zeit noch namhafte formelle Schwierigkeiten hatte, war eine Tat, sein Verständnis für diese Bestrebungen entsprang ohne Zweifel seinem eigenen, ursprünglich dem Lehrfach zugewandten Entwicklungsgang. Nach Johann Friedrich (Untersuchungen über die Einflüsse der Arbeitsdauer und der Arbeitspausen auf die geistige Leistungsfähigkeit der Schulkinder, 1897) bilden die ersten Marksteine dieser Richtung August Mayer (Über Einzel- und Gesamtleistung des Schulkindes, 1903), Friedrich Schmidt (Experimentelle Untersuchungen über die Hausaufgaben des Schulkindes, 1904) und Ludwig Pfeiffer (Experimentelle Untersuchungen über qualitative Arbeitstypen, 1908). Die Zugehörigkeit dieser Arbeiten zu Külpes Schule sei ebenso betont wie der Umstand, daß die 1901 erstmals umschriebene Idee einer »experimentellen Pädagogik« Meumanns erst richtig in Fluß kam, als Külpe ihm seine

Schüler Mayer und Schmidt und andere mit ihren Arbeiten seit 1902 aus formalen Gründen nach Zürich zur Doktor-Promotion sandte. Diese Anregungen der Würzburger Schule bezeugt Meumann indessen nicht (vergl. das Vorwort zur ersten Auflage, 1907, seiner »Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik«, S. X f.), wie er ja so gerne seiner Einflüsse und Quellen sich nicht erinnert. Im Gegenteil er versucht sich nachträglich Mayer gegenüber »gleichzeitig« die Priorität zu sichern (Haus und Schularbeit, 1904, S. 7 f.), was mangels nachprüfbarer zeitlicher Angaben bei seinem oft bekundeten Egoismus zunächst verdächtig erscheint.

Hier darf der Verfasser auch des Einflusses gedenken, den sein Lehrer Külpe auf die Durchführung seiner ersten Untersuchungen über die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde (1899) nahm. Als ich meine Studien bei Külpe begann, befand ich mich bereits im Besitze von vier Tagebüchern über Kinder, die Führung des letzten stand gerade vor Beginn der Sprachentwicklung, und so ersuchte ich denn Külpe um Hilfeleistung bei der wissenschaftlichen Verarbeitung. Dieser war es, welcher mir zunächst die sich im Verlauf der Arbeit mehr und mehr erweiternde Frage der Begriffsbildung und als Methode die Sonder-Beobachtung jedes der ersten erlernten Worte vorschlug, ein Zeugnis dafür, mit welchem Verständnis Külpe auch solche Arbeitsgebiete beurteilte, die dem seinigen zunächst ferner lagen.

Die »Würzburger Schule« darf also nicht etwa so aufgefaßt werden, als ob ihre leitenden Gedanken ausnahmslos auch von ihrem Meister ausgegangen wären. Sie ist vielmehr als eine Sammlung verschiedener und doch wieder gleichgerichteter Bestrebungen unter einem führenden Mittelpunkt zu verstehen. Die Größe der Leistung, die kleineren Bächlein zu einem größeren Strome zusammengeführt und gemehrt zu haben, ist mindestens ebenso groß als etwa die alleinige Ausgabe aller leitenden Gedanken durch den Führer. Setzte sie doch einen ganz besonders gearteten Menschen voraus, wie es nur Külpe war! Er besaß die seltene Gabe, strebende Menschen anzuziehen und zu fesseln, das bedeutende Wissen und den weitherzigen Willen, deren Gedanken zu achten und zu fördern, und die menschliche Größe, die auch den Tüchtigsten immer noch zu ihm emporblicken ließ. Selten wohl hat sich in der Geschichte der Wissenschaft die menschliche Veranlagung eines Mannes so glänzend bewährt wie die Külpes in der »Würzburger Schule«!

Auf dem Boden der Psychologie erwuchs Külpe das Hauptziel seines Lebens: seine Erkenntnis-Theorie. Früh zogen ihn seine Neigungen dahin und in der Würzburger Zeit fand er die Gedankengänge, bezüglich deren er einmal sagte: er wisse nun, warum er lebe. An nichts Geringeres dachte er, als dem idealistischen Zeitalter der deutschen Philosophie gegenüber ein realistisches zu beginnen. Seine »Philosophie der Gegenwart in Deutschland« schließt er mit den Worten: »In dem ‚pathologischen Zwischenzustande‘ einer philosophischen Anarchie, die zurzeit noch vorzuherrschen scheint, weckt und stärkt unsere Hoffnung und Tatkraft der Blick in eine mögliche fruchtbare Einheit philosophischer Be-

strebungen und Leistungen. Ein neues Reich erhebt sich bereits langsam, aber sicher aus dem zurückweichenden Meere der Zukunft. Seine Vorbereitung haben wir auf diesen Blättern zu schildern versucht. Auf der Schwelle dieser Philosophie der Zukunft aber steht das Problem der Realität.« In seiner vorsichtigen und bescheidenen Art weist er hier auf das eigene kommende große Werk hin. Den ersten Band von vieren hat er uns noch zu schenken vermocht, dann trat das unfaßbare Ereignis ein, dessen Sinn wir nicht verstehen können.

Külpe war ein Mann, der die Mitstrebenden ohne Zweifel in beträchtlichem Abstande hinter sich zurückließ, er war ein vollkommener Forscher und ein Führer, als Mensch aber ein vornehmer und doch schlichter Charakter. Die Geschichte der Wissenschaft wird seinen Namen fernen Zeiten überliefern.

---

2. Max Fiebig †.

Am 21. November d. J. starb in Tübingen unser Mitarbeiter Dr. med. Max Fiebig, Direktor a. D. des Deutschen Instituts für ärztliche Mission, Generaloberarzt a. D. der Niederländisch-Ostindischen Armee.

Nach einer 25jährigen ärztlichen Tätigkeit in Niederländisch-Ostindien ließ Fiebig sich in Jena als Arzt nieder. Für eine solch »abnorme«, der Schulwissenschaft nicht immer parallel laufende Erfahrung fand er hier aber leider nicht das volle Verständnis. Dankbar aber wollen wir dafür seiner gedenken, denn manches davon hat sich mit unseren Bestrebungen vereinigt zum Segen der heranwachsenden Jugend.

Es ist begreiflich, daß der aus der Fremde zugezogene Arzt keine ausgedehnte Privatpraxis in der Universitätsstadt fand. Seinem sozialen Interesse entsprechend bot er sich darum als Schularzt an, nachdem kurz zuvor die Schularztfrage durch den jetzigen Regierungs- und Geheimen Medizinalrat Prof. Dr. Leubuscher in Meiningen,[1]) vordem Universitätsprofessor in Jena und 7 Jahre Anstaltsarzt der Sophienhöhe, im Herzogtum Meiningen, im Verein für Kinderforschung in Jena und weiter in ganz Deutschland durch den Verein für Schulgesundheitspflege in Fluß gebracht worden war. Fiebig nahm diese Aufgabe innerlich ernst, wie auch Leubuscher sie erfaßt hatte. Die Klagen gegen manche Schulärzte,

---

[1]) Mit der Korrektur dieses Nachrufes kam zugleich die Todesanzeige, daß nach langem, schwerem Leiden Regierungs- und Geh. Medizinalrat Professor Dr. Georg Leubuscher am 27. Februar 1916 sanft entschlafen ist. Heute am 1. März haben wir ihn in Meiningen zur letzten Ruhe begleitet, nach der sein letztes Sehnen ging. Auch Prof. Theodor Ziehen aus Wiesbaden fehlte nicht in dem Zuge. Eine längere Reihe von Nachrufen sind mir zu Gesicht gekommen. Sie alle heben die Erfolge, Ehrungen und Anerkennungen hervor, welche gewöhnlich ein Professor der Medizin und ein Regierungsrat sich in der Staatskarriere zu erwerben pflegt. Die Leistungen und Verdienste, welche auch in Wissenschaft und Leben »der holde Reiz der Menschlichkeit« Leubuschers sich erworben, sind jedoch leider auch dort unerwähnt geblieben, wo man sie kennen und anerkennen sollte. Wir werden im nächsten Heft versuchen, das in einem besonderen Nachrufe nachzuholen.

die in wenigen Stunden maßgebende Urteile über Hunderte von Kindern sich bilden können, traf für Fiebig nicht zu. Sein sozial gerichteter Sinn auf Grund tiefer Religiosität wies ihm auch als Schularzt höhere Ziele und Aufgaben. So entsinne ich mich noch, eine wie reiche Ernte er vom internationalen schulhygienischen Kongreß in Nürnberg für die Schule mit heimbrachte und in einem sehr wertvollen umfangreichen Schriftstücke dem hiesigen Gemeindevorstande ans Herz legte. Was und ob etwas davon beherzigt worden ist, habe ich jedoch nicht erfahren.

Fiebig fand als Schularzt bald Verständnis und Interesse für die von mir betonte Notwendigkeit einer Bildungsanstalt für die Lehrer und Erzieher der abnormen Jugend. Diese Einrichtung war in Jena schon teilweise gegeben durch die Universitäts-Übungsschule von Prof. Rein wie durch die Sophienhöhe und durch die Vorlesungen über die Psychopathologie des Kindesalters, wie sie auf Theodor Ziehens und meine Anregungen hier in Jena wohl zuerst an deutschen Universitäten erfolgten. Fiebig folgte gerne meinen Anregungen und suchte u. a. auch den Verein für Innere Mission im Großherzogtum Sachsen dafür zu interessieren, dem diese Frage ja eigentlich sehr nahe liegen mußte. Auf einer Versammlung in Weida hielt er darüber einen Vortrag, leider ohne auch dort in den Kreisen der Geistlichen das nötige Verständnis für eine so bedeutsame Frage zu finden, so dankbar sie auch seine Ausführungen entgegen nahmen. Und doch können Vorsorge und Fürsorge gegenüber all dem Kinderelend die Psychologen und Pädagogen und Mediziner allein nicht treffen. Eine solche Frage muß von dem Interesse weitgehendster Kreise getragen werden, auch von den Geistlichen und den Juristen. Das erkannte auch Fiebig.

Einen Teil des von uns Geforderten und von Fiebig näher Umschriebenen (in Heft 22 der »Beiträge für Kinderforschung u. Heilerziehung« [Hermann Beyer & Söhne, Beyer & Mann]: Über Vorsorge und Fürsorge für die intellektuell schwache und sittlich gefährdete Jugend) ist später verwirklicht worden durch die Ausbildungskurse und Prüfungen für Hilfsschullehrer in Essen und an anderen Orten, durch die Gründung der Beobachtungshäuser[1]) in Hamburg wie auf der Steinmühle bei Frankfurt a. M., durch innere Umbildung der Rettungshäuser und Fürsorgeerziehungsanstalten usw. Ein anderes aber harrt noch der Erfüllung. Der Krieg bringt den Machthabenden hoffentlich endlich das Verständnis dafür.

In Jena stand ihm vor allem ein Hemmnis im Wege: seine Stellung zur Alkoholfrage.

Als Generalarzt der Armee, so erzählte Fiebig mir, hatte er oft mit der Begutachtung krimineller Fälle unter den Soldaten zu tun. Unter diesen war einer, der oft zu ihm geschickt wurde. Ein gutmütiger Bursche, der aber jedesmal im Alkoholrausch sich zu Gesetzesübertretungen hinreißen ließ. Er hatte Fiebig versprochen, keinen Alkohol mehr zu trinken,

[1]) Vergl. Johs. Petersen, Das Beobachtungshaus der Erziehungsanstalten. Beiträge z. Kinderforschung u. Heilerziehung. Heft 64. — Ebenso Dr. H. Hanselmann-Heufemann, »Die Arbeitslehrkolonie und Beobachtungsanstalt Steinmühle (Obererlenbach, Kreis Friedberg i. H.).« Ebenda. Heft 134. (Unter der Presse.)

und doch kam er wieder. Als Fiebig ihm nun ernstlich ins Gewissen redete, sagte er, er würde das wohl lassen können, wenn er nur einen einzigen unter seinen Kameraden hätte, der auch nicht mittränke. Darauf erklärte Fiebig ihm, daß er sein Kamerad sein wolle und auch keinen Tropfen alkoholischer Getränke zu sich nehmen würde. Das hat gefruchtet, und zwar so sehr, daß es Fiebig gelungen ist, einen großen Teil der Armee zur vollen Enthaltsamkeit zu erziehen und damit die Leistungsfähigkeit des Heeres zu erhöhen und die Krankheits- und Straffälle erheblich herabzudrücken. Die Folgen der Enthaltsamkeit für ihn selbst aber brachte er mit nach Jena: er war 25 Jahre ununterbrochen im Tropenklima gewesen und gesund und rüstig geblieben und hatte dazu vier im Tropenklima geborene Jungen, die noch im November in Jena kalte Flußbäder ertragen konnten und die jetzt an der Front stehen.

Neben der gesundheitlichen Seite der Alkoholfrage lernte er auf Sumatra auch die soziale verstehen, und als Schularzt in Jena auch die Folgen für die Nachkommenschaft. Er gründete darum mit einer Anzahl Männern und Frauen in Jena das alkoholfreie Gasthaus »Jungbrunnen« wie auch den »Amethystischen Bund«, der eine Reihe von Jahren hindurch der Hauptträger des Mäßigkeits- und Enthaltsamkeitsgedankens in Jena war, bis später die Sonderbündelei auch in dieser Frage die Fiebigsche Gründung ablöste und die Wirkung der Bestrebungen schwächte. Seine Studien über die Wirkungen des Alkohols bei den verschiedenen Individuen und Völkerrassen und auf ihre Nachkommenschaft hat er veröffentlicht in unseren »Beiträgen«, Heft 28: »Rachitis als eine auf Alkoholisation und Produktionserschöpfung beruhende Entwicklungsanomalie der Bindesubstanzen«, eine Abhandlung, die vor allem für Heer und Flotte ihre besondere Bedeutung hat.

Selbstverständlich war es, daß Fiebig als Enthaltsamer in Jena, wo damals die Interessenten und Freunde der Brauereien und der Schankstätten die Machthabenden in der Verwaltung in Stadt und Bezirk bildeten, kein entsprechendes Verständnis und keine richtige Beurteilung finden konnte.

Um so lieber folgte er dem Rufe nach der Universitätsstadt Tübingen, wo ihm das Direktorat des neubegründeten Deutschen Instituts für ärztliche Mission übertragen wurde. Leider wurde er nach wenigen Jahren durch Krankheit genötigt, auch diese Tätigkeit wieder aufzugeben. Nach langem, schweren Leiden starb er im 64. Lebensjahr.

Mit seinen medizinisch-sozialen Erfahrungen und Reformbestrebungen kam er leider zu früh nach Deutschland zurück. Erst der Krieg hat vielen Kreisen über die Bedeutung derselben die Augen geöffnet. Heute würde man ihn wegen seiner Bestrebungen nicht mehr verspotten, sondern segnen.

Trüper.

---

3. Die Bodenreform als Mittel zur Überwindung der sozialen Not und des daraus hervorgehenden Kinderelends.

Als Vorbedingungen der Schul- und Erziehungsreform hätte ich in der ersten Abhandlung (Heft 1/2 d. J.) auch noch die Beseitigung der

Wohnungsnot mit erörtern sollen.[1]) Erfreulicherweise findet diese Frage aber in weiten Kreisen je länger, je mehr Verständnis. Ein großer Verein hat sich gebildet, der sich mit der Lösung dieser Frage befaßt: Der Bund Deutscher Bodenreformer (Berlin, Lessingstr. 11). Ein anderer Umstand gibt jedoch Anlaß zu folgendem Hinweis.

Der verdienstvollste Vorkämpfer ist Adolf Damaschke, der am 24. November vorigen Jahres seinen 50. Geburtstag feierte, und dem wir mit diesen Zeilen auch noch nachträglich einen besonderen Gruß darbringen möchten. Wir haben mehr als einen Grund dazu, denn er ist einer von den Unsern.

Damaschke entstammt aus einfachen Verhältnissen und war früher Berliner Volksschullehrer, bis er dann die Schulklasse mit einer weit zahlreicheren Schülerzahl vertauschte, indem er zunächst Schriftleiter einer Tageszeitung wurde und dann sich lediglich mit der Wohnungsfrage als Bodenreform beschäftigte. Als Fachlehrer auf diesem Gebiete hat er oft in großen vollbesetzten Hörsälen das soziale Elend an seinem eigenen Lebensschicksale veranschaulicht: wie er in dem engen Raume im dunkeln Hof in der Rosenthalerstraße in Berlin seine Kindheit verlebte, und wie innerlich armselig und freudlos das Dasein so vieler Kinder war, die er als Berliner Gemeindeschullehrer kennen gelernt hat. Er hat diese vollgefüllten Klassen oder Hörsäle aber nicht bloß in Berlin, sondern in Alldeutschland und weit darüber hinaus gefunden.

So ist er denn zurzeit die Seele der großen Bewegung für Kriegerheimstätten. »Männer in den höchsten Staats- und Gemeindeämtern, Universitätsprofessoren und andere Gelehrte, Leiter großer Verbände, Politiker aller Parteien, Vertreter der verschiedenen religiösen Bekenntnisse, Leute aller Berufe scharen sich um ihn und arbeiten mit ihm zum Wohl des Volkes unter seiner Führung,« wie mit Recht die »Päd. Ztg.« betont. So war es z. B. noch zuletzt auf der Versammlung des Bundes für Bodenreform in Bielefeld, worüber man das Nähere in den Versammlungsberichten nachlesen wolle.

Aber Adolf Damaschke hat nicht bloß durch das mündliche Wort bekundet, daß er ein Lehrer von Alldeutschland geworden ist, sondern in dem gleichen Maße auch durch die Feder. Auch für unsere Bestrebungen ist er kein Unbekannter. Er hat sein Sondergebiet auch dem Problem der Kinderforschung und Heilerziehung eingereiht mit seinem Beitrage: »Wohnungsnot und Kinderelend« (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, Heft 40). Ich möchte dieses Heft unsern Lesern gerade jetzt, wo der Krieg uns doppelt vor diese Aufgabe stellt, ganz besonders empfehlen, noch mehr aber seine umfangreiche Schrift »Die Bodenreform. Grundsätzliches und Geschichtliches zur Überwindung der sozialen Not« (XVI, 500 S., Preis 3,25 M). Sie ist in Jena bei Gustav Fischer in der 11. Auflage neu erschienen als 36.—40. Tausend.

---

[1]) Wegen Raummangel und Zeitmangel (infolge außergewöhnlicher Verpflichtungen, die der Krieg für Anstalt und Zeitschrift mit sich bringt) kann die Fortsetzung erst im nächsten Heft erfolgen und erscheint auch dieses Doppelheft verspätet. Ich bitte die Leser, das zu entschuldigen.

Daß sie die 11. Auflage erlebt hat, sagt schon genug. Denn die Bücher wissenschaftlichen Charakters, die es in so kurzer Zeit zu einer solchen Auflage bringen, sind sehr selten. Es kann nicht unsere Aufgabe sein, an dieser Stelle in eine Besprechung derselben einzutreten. Wohl aber möchte ich sie allen Lesern angelegentlich zum eifrigen aber auch zum kritischen Studium empfehlen. Schon das letzte Kapitel Seite 421 bis 472: »Der Weltkrieg im Lichte der Bodenreform« dürfte allein dazu anregen. Denn hier begründet Damaschke die Forderung der Kriegerheimstätten, für die er in letzter Zeit mit außerordentlicher Rührigkeit und Zähigkeit tätig ist. Und auch im Hinblick auf diese Frage muß ich wiederholen: erst wenn dieselbe in der Theorie klargelegt ist, ist die Zeit gekommen, uns mit den sogenannten Schulreformfragen zu befassen. Sonst schweben diese Reformfragen in der Luft, wie u. a. sich auch zur Genüge aus der Abhandlung von Dr. Pudor und aus den von ihm angeführten Schriften ergibt.

Seine Freunde haben Damaschke zum 50. Geburtstag eine große Summe für Stiftungen überreicht. Wir möchten ihm unseren Glückwunsch auf diesem Wege darbringen, indem wir ihm noch lange körperliche und geistige Frische wünschen, damit er weiterhin die Widerstände überwinde, die in Überlieferungen, machtvollem Eigennutz, Vorurteile — insbesondere bei der Schulwissenschaft, die zunächst immer nur nach dem Stempel des Gelehrten sieht, anstatt nach dem Inhalt — und nicht zuletzt in der Trägheit des Denkens und Wollens so vieler Machthabenden im Volke wurzelt.

Trüper.

---

4. Zum fünfundzwanzigjährigen Bestehen des Erziehungsheimes Sophienhöhe, am 1. November v. J.,

sind uns aus allen Gegenden unseres deutschen Vaterlandes und darüber hinaus so zahlreiche briefliche und telegraphische Glückwünsche sowie andere Zeichen der Treue, Anhänglichkeit und Dankbarkeit auch aus den Kreisen unserer Leser und Mitarbeiter gesandt worden, daß es mir ganz unmöglich war, brieflich für jeden einzelnen Gruß zu danken. Ich muß darum bitten, unsern Dankesgruß auf diesem Wege entgegennehmen zu wollen.

Ich hatte die Absicht, zu diesem Tage unsern Freunden eine Zusammenfassung meiner Erfahrungen und Gedanken zu geben, anstatt zu nehmen. Der Krieg mit seinen dringenderen Arbeitsverpflichtungen hat es verhindert. Doch einige der Aufsätze dieses Heftes sollen den Anfang bilden. Nur ein schlichtes Bilderbuch aus der Geschichte der Anstalt habe ich in den letzten Wochen vor dem Festtage noch eiligst zusammenstellen können. Es führt den Titel: »Alte und neue Bilder aus Trüpers Erziehungsheim auf der Sophienhöhe zu Jena. Ein Festesgruß zum 25. Jahrestage seines Bestehens am 1. November 1915.« (80 S.) Auf Wunsch sende ich es Freunden zum Dank gerne, soweit der Vorrat noch reicht.

Trüper.

---

5. Die ersten Wortbedeutungen, die Entwicklung der Wortarten und des Satzes bei meinem Sohn Rafael.

Von Hanna Neugebauer, Kostenblut.

Mein Sohn Rafael gebrauchte, übereinstimmend mit anderen beobachteten Kindern (Aments Base, Hilde Stern, Günther Stern, Frau Wertheimers Tochter, Majors Sohn R., Devilles Tochter, Baronin Benz' Tochter, Goldens drei Töchter. Vergl. Ament, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde, S. 120, 163, C. W. Stern, Die Kindersprache, S. 217, 218) zuerst vorwiegend Dingwörter. Von den 24 Wörtern, die er von 0; 11 bis 1; 3[1]) erlernte, waren 19 Namen für Dinge, 3 verbartige Worte und 2 Empfindungswörter. Das erste Dingwort und sinnvoll gebrauchte Wort überhaupt war *kl-ta.* 0; 11 Es hieß ticktack. Er wendete es zuerst für die Küchenuhr an, die ein langes Pendel hat, dann für die Wohnzimmeruhr und sehr bald für alle Uhren, auch in fremden Räumen, aber auch für Barometer, Hängelampen und andre Dinge, die hoch hingen und in seinen Augen besonders schön waren. Allmählich beschränkte sich der Begriff wieder auf nur Uhren; Taschenuhren wurden ziemlich viel später dazu gerechnet. Das *kl* in *kl-ta* stammte vielleicht von dem Laut *kl* her, mit dem er im Alter von 10 Monaten Freude ausdrückte; Uhren waren von da an $^1/_2$ Jahr lang seine größte Freude. — Das *ta* in *kl-ta* wird unserm ticktack nachgesprochen gewesen sein.

Es verging mehr als 1 Monat, ehe neue Dingwörter hinzutraten:

1; $^1/_2$ *bimbim* = die Klingel an den Ladentüren beim Bäcker und beim Fleischer.

buhm = Blume.

wawa = Enten und Gänse, eine Nachahmung des vorgesagten Kinderwortes »*Waatschel*«.

brumbrum = Kühe. Das Wort ist selbständige Schallnachahmung, denn von mir hatte er immer »*Muh*« gehört als Bezeichnung für Kühe. *brumbrum* wurde 4 Wochen lang täglich gebraucht, namentlich für wirkliche Kühe; dann wurde es durch *mmm*, noch später durch das gehörte *mu* ersetzt.

Mit 0; $7^1/_2$ waren *hta hta brum brum* seine liebsten sinnlosen Plaudersilben.

lch = Licht.

schsch. Die arbeitende Lokomobile nannte er selbständig *schsch.* Am Tage darauf nannte er so das Feuer im Ofen. Wahrscheinlich erinnerte er sich beim Ofenfeuer an das Feuerloch der Maschine, das er schon oft mit Wonne offen und glühend gesehen hatte. Der Name *schsch* blieb bis um 2; 5 vorherrschend für alle Dampfmaschinen und wurde häufig von uns Erwachsenen mitgebraucht.

---

[1]) Das Alter gebe ich nach C. und W. Sterns Muster wie folgt an: Die Ziffer vor dem Strichpunkt bezeichnet die Zahl der Jahre, die nach dem Strichpunkt die Zahl der Monate, die zu der betreffenden Zeit vom Leben des Kindes verflossen sind.

1; 2 *gocklgockl* = Licht. Er sprach es sehr schnell und flüsternd. Es war eine Nachahmung des vorgesprochnen »*Guckelichtel*« und verdrängte bald vollständig das früher gelernte *Ich*.

phphph = Schwein. Es war wahrscheinlich dem Schniefen oder Schnaufen der Schweine nachgeahmt, wurde dauernd gebraucht und ging später in ein scharfes *ff* über.

1; $2^1/_2$ *Pappa*. *Pappa* sagte Rafael zum ersten Mal als der Vater mit ihm gespielt hatte, dann zur Tür hinausging und Rafael ihm bedauernd nachsah. Sehr merkwürdig war und ist es uns, daß er *pappa* sagte, obgleich wir ihm absichtlich nie *pappa* oder auch »*Papá*« vorgesagt hatten, weil es mir, besonders mit der Betonung der ersten Silbe, mißfiel. Er sollte lieber ohne einen Namen für den Vater bleiben, bis er würde »Vater« sprechen können. *Pápa* kann er nur ab und zu von Fremden gehört haben, die ihn beim Spazierenfahren mit mir oder dem Mädchen fragten: »Wo ist denn der *Pápa?*« (*Pápa* ist die ortsübliche Betonung.) Da muß wohl der Vater zuweilen zugegen gewesen, es muß auf ihn gezeigt worden sein, sonst hätte doch das Kind unmöglich eine Verbindung zwischen der Person des Vaters und dem Worte *Pāpa* herstellen können. — Noch ist es möglich, daß Rafael mit jenem ersten *pappa* nicht den Vater, sondern sein Hinausgehn bezeichnen wollte; in Schlesien wird ja vielfach *abā*, *bā* oder *pā* beim Fortgehn zu den Kindern gesagt. Doch glaube ich nicht, Rafaels erstes *pāpa* so deuten zu sollen, da es in unsrer Familie durchaus nicht üblich ist und es Rafael auch nie wieder beim Fortgehn sagte, es dagegen als Bezeichnung für den Vater beibehielt. Er wendete es dann auch für alle Bilder von fremden Männern an, aber nie für wirkliche fremde Männer. — Kurz darauf nannte er aber nicht nur den Vater, sondern auch mich, die Mutter, und das Dienstmädchen *páppa*. Ich erkläre mir das so: Wenn er den Vater *pappa* nannte, so machte uns das große Freude. Ich als Mutter hätte nun natürlich gern auch meinen Namen von ihm gehört, daher fragten wir ihn indem wir auf mich zeigten: »wer ist denn das?« Da wir nun bei seinem *páppa* für den Vater uns laut gefreut und ihn wahrscheinlich stürmisch geliebkost hatten, gab er auf dieselbe Frage: »wer ist das?« dieselbe Antwort, die natürlich großen Jubel hervorrief. Das bestärkte ihn darin, auf erneutes Fragen auch das Dienstmädchen *páppa* zu nennen. — Lange Zeit nannte er dann Vater und Mutter *pappa*, später verwechselte er *páppa* und *mámma*. Noch mit 1; $5^1/_2$ ist im Tagebuch notiert: »*páppa* und *mámma* unterscheidet er jetzt besser. Oft zeigt er abwechselnd auf den Vater und mich und sagt richtig dazu: *pappa* — *mamma* — *pappa* — *mamma*.«

brr = Pferd.

mimimimimi in den höchsten Quietschtönen = Katze, Nachahmung von Miezekatze.

tein = Stein.

kich = stich für Nadeln und alles Spitzige, auch Blitzableiter, Dachverzierungen, die in eine Spitze ausliefen und ähnliches.

mä-m-ä-m-ä für Schaf, Ziege, Reh und alle ähnlichen abgebildeten Tiere.
pu = putput für Hühner.
pi = piepiep für kleinere Vögel.
b und *bu* für Bürste und Kamm.
pĕlĕ = Knöppele (Knöpfe) und Strümpele (Strümpfe).

Die ersten 3 wie Zeitwörter gebrauchten Wörter waren:

1; $^1/_2$ *pappen* = essen. Rafael sagte es zum erstenmal, als er das Schüsselchen mit seinem Brei sah, den er gleich bekommen sollte. Es konnte ebensogut heißen: Da ist mein Essen, wie: ich will das Essen haben.

ph = blasen. Er hatte eine kleine Pfeife. Die steckte er mir oft in den Mund und machte eifrig *ph ph*. Er forderte mich damit auf, zu pfeifen.

1; $2^1/_2$ *auf* = nimm mich auf, wenn er auf den Arm genommen werden wollte. Das *f* sprach er nicht scharf aus, sondern zwischen *f* und *h*.

Die beiden Empfindungswörter dieses Vierteljahrs waren: *bumbum* und *knkn:*

1; $2^1/_2$ *bumbum* für jedes klopfende Geräusch; mit *knkn* suchte er »*guckuck*« beim Verstecken nachzuahmen.

Im neuen Vierteljahr (1; 3 bis 1; 6) erwirbt Rafael zwei neue Wortarten: Das Eigenschaftswort und das Umstandswort. Die Eigenschaftswörter sind:

1; $4^1/_2$ *hss*, *hass* oder *heiß* = heiß.
mu = schmutzig.
wi = finster.
bra = brav.
1; $5^1/_2$ *na* = naß.
ea = schwer.
wahm = warm.

Sie wurden im Gegensatz zu den ersten Eigenschaftswörtern anderer Kinder nicht rein affektiv gebraucht: *heiß* nannte er namentlich das Feuer im Ofen, das ihm außerordentlich großes Interesse einflößte, *wahm* den nicht mehr heißen, sondern nur noch warmen Ofen, *mu* = schmutzig den Straßenschmutz. *bra*, mit dem er feststellte, daß er artig gewesen sei, bildet den Übergang zu den beiden mehr affektiven Eigenschaftswörtern *ea* und *na*, *ea* = schwer sagte er, wenn er etwas schweres trug, *na* = naß, wenn er umgezogen werden mußte.

Vom »Gegensinn« der Worte (vergl. Ament, Sprechen und Denken, S. 134, 146, Stern, Die Kindersprache, S. 225 f.) habe ich bei Rafael nichts bemerkt. Ich habe daran gedacht, das häufige »heiß« der Kinder für »heiß« und »kalt« so zu erklären: mir ist es schon öfters begegnet, daß mir etwas ganz Heißes genau dieselbe Hautempfindung verursachte wie etwas Eiskaltes, so daß ich im Augenblick nicht wußte: ist das eiskalt oder siedendheiß? Nun könnten doch kleine Kinder mit ihrem ungeübten Hautsinn genau dieselbe Empfindung haben wie ich, so daß sie »heiß« für heiß und kalt gebrauchten. Der Vorrang des Wortes »heiß« vor »kalt« erklärt sich leicht daraus, daß dem Kinde

das Wort »heiß«, meist, um es zu warnen, öfter genannt wird als »kalt«. — »Anziehn« für an- und ausziehn wird wohl häufig deshalb gebraucht, weil beides für das Kind nur eine Beschäftigung am Kinde mit seinen Kleidern ist; auf das Ergebnis dieser Arbeit achtet das Kind vielleicht nicht. — Scheinbar im Gegensinn wendete Rafael einige Male »draußen« an, z. B.: 1; 11¾. Wir waren im Garten, und ein Huhn war aus dem Hof in den Garten gekommen. Da rief Rafael: *ein Hähnel noch draußen!* Ich glaube sicher, daß das daher kam, daß er die Verbindung »draußen im Garten« unzählige Male gehört hatte, so daß ihm der Garten nicht als ein »drinnen« erscheinen konnte. Ähnlich erkläre ich mir die Äußerung des kleinen Scupin (Bubis erste Kindheit), der den Balkon vom Zimmer aus als »*drin*« bezeichnete. Er sah den Balkon nicht als Gegensatz zum Zimmer an, sondern er sah, daß der Balkon ein abgeschlossner Raum war, der zur Wohnung gehörte und daher wohl mit »*drin*« bezeichnet werden konnte.

Die 7 Umstandswörter dieses Vierteljahrs sind, übereinstimmend mit den ersten Adverbien anderer Kinder (vergl. Ament, S. 170, Stern, S. 231 ff.), fast nur Umstandswörter des Ortes, mit meist volitionalem Charakter.

mi = mit (soll die Muttel kommen).
auf = auf (den Arm soll sie ihn nehmen).
ab soll irgend ein Teil eines Spielzeugs.
an soll ihn die Muttel wieder machen.

Konstatierend sind nur:

aus ist die Lampe.
eck = weg (fliegt die Biene oder der Käfer).

Dem Sinne nach sind alle diese Umstandswörter Zeitwörter.

Volitional ist auch das einzige Zeitadverb:

dann. Ich vertröstete ihn mit diesem Worte, wenn ich nicht sofort Zeit hatte, ihm einen Wunsch zu erfüllen. Er gebrauchte es bald selbst bei denselben Gelegenheiten in demselben, beruhigenden Tone wie ich.

Außer diesen 7 Eigenschaftwörtern und 7 Umstandswörtern lernte Rafael im Vierteljahr von 1; 3 bis 1; 6 etwa 80 neue Dingwörter, 23 verbartige Wörter und 13 Empfindungswörter.

Der Wortschatz des 1½jährigen Kindes umfaßte also etwa

155 Wörter, und zwar: 100 Dingwörter
26 Zeitwörter
15 Empfindungswörter
7 Eigenschaftswörter
7 Umstandswörter.

Das Vierteljahr von 1; 6 bis 1; 9 bringt als Neuerwerbungen

1; 7 a) Zusammengesetzte Dingwörter (1; 7), z. B. (H)*ampel-mann*, *kolen-kasn* (Kohlenkasten), *bie-kasn* (Briefkasten), *Eisen-bahn*, *Milch-känndel*, *Gieß-kanne*. Rafael machte dabei immer eine kleine Pause in der Mitte. *Gießkanne* fiel später durch Metalepsis zurück in *Gießgaß*. Manchmal strengte er sich sehr an, ein am Tage vor-

1; 8 her neugelerntes zusammengesetztes Wort wiederzufinden, z. B. *Mai-käwa*, *Brenn-nessel.* Das letzte fiel ihm besonders schwer; zuerst sagte er *Brenne*, dann *Bressel*, schließlich mit jedesmaliger freiwilliger Sammlung und Anstrengung: *Brenn-nessel.*

b) Die Mehrzahl mehrerer Dingwörter: 1; $7^1/_2$ hörte ich: *Bäume*, *Blumen*, *Tĕne* = Sterne; etwas später: *Blätter*, *Blüten, Löcher.* — Später hing er vielen Wörtern in der Mehrzahl ein n an, das lange Zeit bestehen blieb; noch 2; 4 sagte er zuweilen *die Leuten*, *die Männern*, *die Kindern, die Schornsteinfegern.*

c) Einige Vergangenheitsformen, und zwar falsche und richtige. Z. B. sagte er: *tretet* für getreten, *steigt* für gestiegen, aber: *hier gangen*, (ge-)*nug gossen.* (1; $8^3/_4$).

d) Eine Farbenbenennung sagt er nach: *wa* = schwarz (1; 6), als ihm das Mädchen Bilder von Negern als »schwarze Männer« bezeichnete. Es war wohl nicht ganz unverstanden, da er es überhaupt nachsprach. Er hätte sonst vielleicht nur »Männer« nachgesprochen. 1; 8 fing er an, schwarz und weiß zu unterscheiden, verwechselte sie aber noch manchmal: Die schwarze Markttasche nannte er weiß, seine von den bekalkten Bäumen weiß gewordenen Hände schwarz.

e) Als neue Wortart tritt das Fürwort dazu und zwar zunächst das persönliche Fürwort für die 2. Person der Einzahl, nur in der oft gehörten und verstümmelten Form *siehste.* Gegen Ende des Vierteljahrs tauchte *mein* auf: *meine Schaufel*, *meine Brot.* 1; $8^3/_4$ sagt das Tagebuch: »Eine Ahnung von mein und dein scheint er schon zu haben, denn als die kleine Herta mit der Gießkanne fortlief, rief er mit Betonung: *meine Gießkanne!* Es wundert mich, weil wir doch Besitzunterschiede niemals betonen und er mit Kindern fast nie zusammenkommt.«

f) Das Bindewort *auch* erscheint. Die neuen Wörter dieses Vierteljahrs habe ich nicht alle aufgeschrieben, da sie sich zu sehr häuften. Statt einer Wortschatzzusammenstellung mag ein Ausschnitt aus einer mitstenographierten Sprachprobe folgen. 1; $8^3/_4$ Rafael saß mit mir am Frühstückstisch: *Raffel auch Kaffee* — *Tasse* — *Milch* — *Zucker* — *leise* (= langsam soll er rühren) *heiß* — *wahm; danke. Kratze kratze Neumann.* (Er denkt an das Rasieren [Kratzen] des Barbiers Heumann). *Vatel* (kommt). *Drinne* (in der Tasse) *bissel Kaffee* — *manschen* — *leise.* *Du*(r)*st.* (Er hört im Zimmer aber uns Handwerker arbeiten.) *Sigesage* (= sägen) *sehn!* — Er singt: *pipa puck. Kaffee drinne. Vatel Kaffee essen. Vatel fo*(r)*t* — (kommt) *wieder.* — *Gießen* — *Zucker* — *heiß. Eimer gießen. Milch sehn* — *alle. Raffel gießen*, *Lemmel rein. Bissel naß.* (Er will zum Fenster hinaus-)*gucken*, (gibt's aber auf, um zum Spiel-)*Zeug* (zu) *gehn* und findet dabei ein Kästchen:) *Kasten lieb* (drückt ihn an sich) *drücken* — *klappen* — *rein.* (Er spielt mit der Stoffkatze.) *Katze lieb* — *setzen* — *legen* — *treten. Wauwau* (Holzhund) (ka-)*put* (Sch)*wänzel nehmen* — *hoppen* — *Muttel hoppen machen* (= ich soll die Katze springen lassen) *Neumann* (sch)*miere* (sch)*miere* — *klebe.* (Die Katze hat) *Guckel* (= Augen) — *Koppel* — *kämmen. Raffel kämmen.* Er findet seinen kleinen Holz-

hammer: *bumbum. Nagel holen, Nägel schlagen. Hammer. Ritz.* (Er macht) (Sch)*mutz raus* (aus dem Dielenritz. Dabei zerbricht der Hammerstiel.) *Hammer put — ab! Klebe klebe!* (zer-)*brochen! Klebe klebe! Dranbleiben! Bumbum machen! Klebe klebe* (ich habe indessen den Hammerstiel geklebt, er soll nun) *tro* (= trocknen).

Im Vierteljahr von 1; 9 bis 2 erscheint neu

a) Der sächsische Genitiv. Er ist, wie bei Sterns Kindern, der Zeit nach der erste Fall nach dem Nominativ. Vergl. dagegen Ament, S. 166, wo der Dativ zuerst auftritt.

b) Dingwörter mit Verkleinerungssilben. *Vatale, Muttale, Papale, Mamale, Emmale, Hoppepferdela, a Lichtel,* sogar *Brettele laufelen.* »Vaterle« und »Mutterle« hatte er von uns gehört, danach mochte er die andern Worte gebildet haben.

c) Das Fürwort für die 2. Person der Einzahl. Er wendete es aber in einer Anrede nur einmal an; *gehste du raus!* sagte er zu einer Bohne, die er nicht aus einem Kästchen herausbekam (1; $11^3/_4$).

Dagegen sagte er zu sich selber eine zeitlang *du*, nicht nur in der Flüchtigkeitsform *da haste eine Schaufel* (1; $11^1/_2$), sondern auch mit betontem *du*, wenn er hervorheben wollte, daß er das oder jenes machen wollte, nicht jemand anders (1; 9).

d) Das rückbezügliche Fürwort »sich«. Von einem lachenden Herrn sagte er: *Mann freut sich* (1; 11). Wenn ihm seine Bauten sehr gefielen, rief er: *Raffel freut sich.* Doch sagte er auch ein oder zweimal: *das geht sich schwer.*

e) Hinweisende Fürwörter, und zwar: *der, die, das, den, dem, dieses, solche* und *welche.* Ein paar Tage lang gebrauchte er *dieses.* Mit *solche Sch* meinte er eine Lokomobile, zum Unterschiede von der Lokomotive. Wenn man ihn fragte: »Was für eine Sch soll ich dir denn malen?« rief er mit Nachdruck: *eine solche!!!* (später fügte er hinzu: *mit 'n Dreschkasten!)* Er gebrauchte solche nur in dieser einen Verbindung. — *Welche* wendete er in doppeltem Sinne an: fragend, wenn er z. B. wählend vor dem Bücherbrett stand, unschlüssig, welches Buch er nehmen sollte: *welche?* Dann brauchte er es, noch häufiger, im Sinne von »deren«. Z. B. wollte er an den aus Bauklötzen gebauten Dampfer Räder machen und sagte: *Raffel welche suchen.*

f) Das Fürwort »ich« tritt auf, nachdem Rafael sich 4 Monate lang mit seinem Namen bezeichnet hatte. In ein und derselben Tagebucheintragung, 4 Tage vor seinem 2. Geburtstag, heißt es: »Ich sollte ihm die Katze holen gehn. ‚Ich weiß nicht, wo sie hingelaufen ist,' sagte ich. Drauf er mit starker Betonung: *Raffel weiß! Do*(r)*t!*« Und: »Zum ersten Male wendete er *ich* an: *ich hab'n* (hab ihn). — Trotzdem er im ersten Beispiel seine Person hervorhob, im zweiten ganz und gar nicht, wandte er doch im ersten den Namen, im zweiten *ich* an. Das widerspricht der Ansicht mancher Beobachter, daß das Betonen der eignen Persönlichkeit, das volitionale Moment, das erste Ich hervorbringe. Vielmehr ist nach meinen Beobachtungen an Rafael das Ich nicht mehr und nicht weniger

als andre Neuerwerbungen eine Frage der Zeit, des allgemeinen geistigen Fortschritts und der in der Umgebung des Kindes üblichen Ausdrucksweise.

g) Richtige und falsche Mittelwörter: *habt* = gehabt, *zuloßt* = zugeschlossen, *fortkrochen* = fortgekrochen, *tiegt* = gestiegen, *funden* = gefunden, *rauskriegt* = rausgekriegt. — Die Vergangenheit von »sein« wird häufig richtig angewendet: (hier) *war eine sch* = Lokomobile.

h) Das erste Abstraktum erscheint in der feststehenden, oft gehörten, in Sätze eingeschobenen Form: *glaub ich.* Es wird anfangs richtig und falsch durcheinander, bald jedoch nur richtig angewendet. — »Wissen« tritt zum erstenmal gleich richtig in dem Satze: *Raffel weiß* auf.

i) Umstandswörter. Er beherrscht die meisten üblichen Umstandswörter des Ortes auch einige der Zeit, wie *jetzt*, *erst*, *immer*. *Heute* gebraucht er im Sinne von »jetzt«, *morgen* bedeutet die nahe Zukunft. — Von den Umstandswörtern der Art und Weise gebraucht er *wohl* (vermutend), *noch* und *bloß*. *Noch* wird anfangs mit »schon« verwechselt, aber sehr rasch berichtigt.

k) *ja*, *nei* (nein) und *nich* (nicht) fallen in dieses Vierteljahr. Das erste *nich* (1; $9^1/_2$) war konstatierend und wurde zuerst selten angewendet. Etwas später erschien ein gedehntes *nei* volitional und wenige Tage darauf auch konstatierend. — Als erstes *ja* habe ich ein fragendes notiert: (Darf ich auf den) *Tisch steigen, ja?* Wenige Tage darauf wurde es volitional und bald auch konstatierend gebraucht.

l) Von Farbennamen ist nur (sch)*warz* vollständig sicher. *Weiß*, das er schon zu kennen schien, wird noch zuweilen als rot, gelb oder blau bezeichnet. *Rot* und *grien* (grün) werden oft gebraucht, aber beständig miteinander vertauscht.

m) Drei Steigerungsformen wurden angewendet: *besser*, *näher* und *höher*.

n) Bindewörter: *und* wird aufzählend gebraucht: *und das — und das — und das*. *oder* beim Wählen: *der oder der? aber*, z. B.: *aber nich stoßen! auch*, z. B.: *viel Rauch, auch viel Rauch.*

o) Ganz neu ist der unbestimmte Artikel. Ich fragte: »Was baust du denn? *Haus. Raffel baut ein Haus.*

p) Ebenso ist neu das erste Verhältniswort, nämlich *bei*. Es heißt: bei, dabei, vorbei und vertritt auch andre Verhältnisworter, namentlich »zu«, z. B. *bei 'n Vatel gehn* = zum Vater gehn. — Vereinzelt findet sich *von*, es wird dann lange Zeit statt »für« gebraucht; doch bleibt *bei* für alle Verhältniswörter vorherrschend.

Ich habe nach Schluß dieses Vierteljahrs, also als Rafael 2 Jahre alt war, seinen Wortschatz zusammengestellt. Ich habe dazu alle Wörter gerechnet, die er überhaupt je spontan gebraucht hat, ohne Rücksicht darauf, ob er vielleicht das eine oder andre Wort wieder vergessen hat. Ich fand 938 Wörter, und zwar:

497	Dingwörter
210	Zeitwörter
73	Eigenschaftswörter
56	Umstandswörter
8	Verhältniswörter (aber nur 2 präpositional gebraucht)
9	Zahlwörter
14	Fürwörter
2	Geschlechtswörter
4	Bindewörter
65	Empfindungswörter und Schallnachahmungen
938	

Nach Prozenten berechnet, verhalten sich die verschiedenen Wortarten zueinander ungefähr so:

52,9 %	Dingwörter
22,3 „	Zeitwörter
7,8 „	Eigenschaftswörter
5,9 „	Umstandswörter
11,1 „	Verschiedene
100,0 %	

Die hohe Zahl der Wörter steht in richtigem Verhältnis zu Rafaels grammatischer Beherrschung der Sprache. (Schluß folgt.)

---

6. Statistisches über die Fürsorgeerziehung im Königreich Sachsen.

Von Anstaltslehrer K. Wittig, Bautzen.

Mit dem 1. Oktober 1909 trat für das Königreich Sachsen das Fürsorgeerziehungsgesetz in Kraft. Über seine Wirkung bis zum Jahre 1913 sei im folgenden kurz berichtet. Die Zahlen sind in der Hauptsache dem »Statistischen Jahrbuch für das Königreich Sachsen, 42. Jahrg., 1914/1915» entnommen.

1. Die Gesamtzahl der Fürsorgezöglinge betrug

im Jahre	männlich	weiblich	Sa.
1909	935	380	1315
1910	1840	861	2701
1911	2608	1293	3901
1012	3287	1668	4955
1913	3904	2057	5961

Die Zahlen von 1909 und 1910 zeigen den gewaltigen Sprung aus der Zeit ohne Fürsorgeerziehungsgesetz in die mit dem Gesetz. Die männliche Jugend ist daran mit 103 %, die weibliche mit 139 % beteiligt. Nach diesem »großen Aufräumen« sinkt die prozentuale Zunahme ständig;

1911 beträgt sie für die männliche Jugend 42%, für die weibliche 49%; 1912: männlich 26%, weiblich 30%; 1913: männlich 21%, weiblich 25%. Gegen das Jahr 1909 weist das Jahr 1913 eine Zunahme um 342% für die männliche, um 481% für die weibliche Jugend auf. Prozentual ist also die weibliche Jugend der männlichen stets über.

Setzen wir diese Angaben ins Verhältnis zur Zahl der jugendlichen Bevölkerung überhaupt, so zeigt sich auch da die Zunahme der Fürsorgezöglinge gegen das Vorjahr und zwar prozentual fast in dem gleichen Maße, wie vorher bei der absoluten Betrachtungsweise:

Auf je 10000 der berechneten mittleren Bevölkerung entfielen Fürsorgezöglinge

1909: 2,79;
1910: 5,65; Zunahme gegen 1909: rund 103%
1911: 8,07; „ „ 1910: „ 43 „
1912: 10,15; „ „ 1911: „ 25 „
1913: 12,08; „ „ 1912: „ 20 „
1913: „ „ 1909: „ 333 „

Ist somit die Zahl der Fürsorgezöglinge im Steigen begriffen, relativ wie absolut betrachtet, so lassen doch die prozentualen Berechnungen die reinigende Wirkung des Fürsorgeerziehungsgesetzes deutlich erkennen.

2. In welchem Umfange die einzelnen Fürsorgeverbände zu der Zahl der Fürsorgezöglinge beitrugen, mag folgende Übersicht deutlich machen. Sie gibt an, wieviel Fürsorgezöglinge auf je 10000 der berechneten mittleren Bevölkerung entfielen:

Fürsorgeverbaud	1909	1910	1911	1912	1913
Bautzen	2,39	4,87	6,74	8,72	10,26
Chemnitz (Land)	2,35	3,97	5,45	6,44	7,38
Dresden (Land)	2,30	5,02	6,74	8,60	10,23
Leipzig (Land)	1,12	3,82	4,91	6,28	8,25
Zwickau (Land)	1,36	2,78	4,26	5,59	6,64
Stadt Chemnitz*	4,98	9,52	13,86	17,31	19,49
„ Dresden*	3,96	8,48	13,03	16,54	21,91
„ Leipzig*	4,01	7,73	12,78	13,81	15,46
„ Plauen*	8,56	13,52	18,41	22,39	22,07
„ Zwickau*	4,02	6,39	10,13	14,49	16,68

Die Großstädte (mit * bezeichnet) übertreffen demnach den für das gesamte Königreich auf je 10000 der mittleren Bevölkerung berechneten Durchschnitt (s. S. 165) um ein Bedeutendes, während die übrigen Fürsorgeverbände stets unter ihm bleiben.

3. Zu der Streitfrage: Familien- oder Anstaltserziehung? entnehmen wir der sächsischen Statistik folgende Zahlen:

Im Königreich waren

im Jahr	in Familien oder in einem Lehr-, Dienst- oder Arbeitsverhältnis		in Anstalten untergebracht	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.
1909	242	136	646	226
1910	599	304	1171	538
1911	1039	504	1458	762
1912	1409	707	1727	912
1913	1888	979	1838	1024

Sind auch noch mehr als die Hälfte aller Zöglinge in Anstalten untergebracht, so ist doch eine Veränderung zugunsten der Familienerziehung unverkennbar. Vergleichen wir nur die Jahre 1909 und 1913 miteinander! 1909 übertrifft die Zahl der männlichen Zöglinge, die in Anstalten untergebracht sind, diejenige der in Familienpflege sich befindlichen Zöglinge fast um das 3fache; 1913 ist sie von jener übertroffen. 1909 befinden sich fast doppelt soviel weibliche Zöglinge in Anstalten als in Familien; 1913 ist der Unterschied nur gering.

Prozentual berechnet, ergibt sich folgendes Bild:

1909	in Familie usw. 28,7 %	in Anstalten	66,3 %
1910	„ „ „ 33,5 „	„ „	63,3 „
1911	„ „ „ 39,5 „	„ „	56,9 „
1912	„ „ „ 42,7 „	„ „	53,3 „

Am auffallendsten ist die Bevorzugung der Familie vor der Anstalt im Fürsorgeverband Dresden (Stadt). Es waren untergebracht

	in Familie		in Anstalt	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.
1909	40	38	92	43
1910	99	67	186	111
1911	180	102	250	178
1912	266	149	283	210
1913	452	269	268	221

Bei aller Wertschätzung der Anstaltserziehung kann man sich dieser Erscheinung nur freuen; sie entspricht der allgemeinen Bewegung zugunsten der Familienerziehung und wird sicher, trotz einzelner Gegner, sich noch weiter auswachsen.

§ 17 des sächsischen Fürsorgeerziehungsgesetzes läßt die Unterbringung von Fürsorgezöglingen in Armen- und Arbeitshäusern zu, wenn die Zöglinge von den übrigen Insassen getrennt gehalten und erzogen werden. Es ist interessant, zu sehen, in welchem Umfange davon Gebrauch gemacht wird.

1913 befanden sich in städtischen Arbeitsanstalten 48 (Chemnitz), 136 (Leipzig), 29 (Bez.-Anst. Bohnitzsch), in Armenanstalten 4 (Leipzig), 1 (Meißen), 3 (Zittau), 30 (Gottleuba), 1 (Obergöltzsch), 18 (Pirna), 2 (Seidau), 24 (Wiesenburg); Sa.: 306.

Wie schwierig muß es wohl sein, bei kleinen Scharen getrennte Einrichtung und Erziehung durchzuführen! Zu dieser Zahl von 306 treten (1913) 388 Zöglinge, die in Staatsanstalten untergebracht waren: 1 (Blinden-

anstalt), 42 (Anstalt für Schwachsinnige), 345 (Erziehungsanstalt Bräunsdorf) und 2168 in städtischen und privaten Erziehungsanstalten (Rettungshäuser) befindliche Zöglinge.

4. Die Zahl der Entweichungen belief sich 1909 auf 16 (13 männl., 3 weibl.), 1910 auf 53 (47 männl., 6 weibl.), 1911 auf 87 (72 männl., 15 weibl.), 1912 auf 148 (120 männl., 28 weibl.), 1913 auf 191 (153 männl., 38 weibl.).

Das ist allerdings eine Steigerung, welche die der Gesamtzahl der Zöglinge beträchtlich übersteigt. Während die Gesamtzahl der männlichen Zöglinge sich auf das 4fache erhöht hat, hat sich die Zahl der Entweichungen verzehnfacht; der 5fachen Zahl der weiblichen Zöglinge steht eine 13fache der Entweichungen gegenüber. Man kann somit wohl, wie auch in Preußen, von einer Not des Weglaufens der Zöglinge sprechen. Lehrreich wäre es, auch in dieser Beziehung Anstalts- und Familienerziehung zu vergleichen. Leider fehlen mir dazu die nötigen Unterlagen. Ich vermute, auch dieser Vergleich würde zugunsten der Familienerziehung ausschlagen, ganz sicher dann, wenn man nur die Zöglinge in Betracht zieht, die von Anfang an einer Familie überwiesen wurden, nicht erst einer Anstalt und von dieser aus dann beurlaubt wurden.

5. Nach § 6 des sächsischen Fürsorgeerziehungsgesetzes kann das Vormundschaftsgericht die vorläufige Unterbringung des Minderjährigen verfügen, wenn sofortiges Einschreiten dringend geboten ist. Von dieser Füglichkeit ist, wie folgende Zahlen beweisen, ein reichlicher Gebrauch gemacht werden. Alle Freunde der gefährdeten Jugend werden das begrüßen, um so mehr, als aus Preußen in dieser Beziehung mancherlei Klagen laut wurden und mancher fürchtete, es könne von dieser weisen Gesetzesbestimmung auch in Sachsen zu wenig Gebrauch gemacht werden.

Jahr	Gesamtzahl der anhängig geword. Sachen	Zahl der vorläufigen Unterbringungen
1910	1561	693
1911	1269	640
1912	1383	737
1913	1357	793

Die Zahl der vorläufigen Unterbringungen wächst also ständig, so daß sie jetzt über die Hälfte der anhängig gewordenen Fälle ausmacht. Man kann sich denken, daß besonders in Großstädten die Notwendigkeit sofortigen Eingreifens oft vorliegt. Eine Zusammenstellung unter Berücksichtigung der einzelnen Landgerichtsbezirke bestätigt dies (* = Bezirke mit Großstädten).

Im Jahre 1913 wurden im Landgerichtsbezirk

Bautzen	bei 125	anhäng.	geword.	Sachen	42	vorläuf. Unterbring.	angeordn.
Chemnitz*	„ 210	„	„	„	137	„ „	„
Dresden*	„ 398	„	„	„	276	„ „	„
Freiberg	„ 62	„	„	„	26	„ „	„
Leipzig*	„ 341	„	„	„	212	„ „	„
Plauen*	„ 81	„	„	„	44	„ „	„
Zwickau*	„ 137	„	„	„	56	„ „	„

6. Über den Grund der Anordnung der Fürsorgeerziehung belehrt uns folgende Übersicht:

Jahr	Die Fürsorgeerziehung wurde angeordnet, weil			
	die Voraussetz. des § 1666 oder des § 1838 B. G.-B. vorlagen	der Minderjährige eine strafbare Handlung begangen hatte	sie zur Verhütung des völligen sittlichen Verderbens nötig war	die Erziehungsberechtigten sie beantragten
1910	213	107	930	207
1911	182	84	739	245
1912	131	103	851	138
1913	122	100	879	199

7. Nach Altersstufen betrachtet, ergibt sich folgende Gruppierung der Fürsorgezöglinge:

Jahr[1]	noch nicht schulpflichtig	schulpflichtig	schulentlassen bis 16 Jahre	schulentlassen über 16 Jahre
1909	44	815	252	204
1910	70	1549	541	541
1911	90	1888	877	1046
1912	105	2195	1035	1620

»Bei Beginn der Fürsorgeerziehung standen in den Jahren 1909 bis 1911 noch über die Hälfte aller Zöglinge im schulpflichtigen Alter; erst im Jahre 1912 sank die Zahl unter 50%. Noch schulpflichtig waren:

1909: 859 = 65,3 %
1910: 1619 = 59,9 „
1911: 1978 = 50,7 „
1912: 2300 = 45,4 „«[2])

Die große Zahl der über 16 Jahre alten Zöglinge setzt sich natürlich in erster Linie aus solchen Zöglingen zusammen, die in einem früheren Alter (unter 16 Jahre) der Fürsorgeerziehung überwiesen wurden, umfaßt aber auch eine große Zahl von Zöglingen, die erst in diesem hohen Alter Fürsorgezögling wurden. Ich kann das letztere allerdings nicht mit Zahlen beweisen, sondern berufe mich dabei auf meine Erfahrung und gehe überhaupt auf diesen Punkt ein, weil eine Bestimmung des sächsischen Fürsorgeerziehungsgesetzes die Befürchtung laut werden ließ, daß die Überweisung zur Fürsorgeerziehung nach dem 16. Jahre so gut wie ausgeschlossen sei; sie lautet: »Ein Minderjähriger, der das 16. Lebensjahr vollendet hat, soll nur dann der Fürsorgeerziehung unterworfen werden, wenn begründete Aussicht besteht, daß durch sie eine Besserung erzielt wird.« Die genannten Befürchtungen haben sich glücklicherweise nicht erfüllt.

[1]) Aus »Die Fürsorgeerziehung im Königreich Sachsen«, von Reg.-Assessor Brückler. (Zentralblatt für Vormundschaftswesen . . . VI, 7.)

[2]) Aus »Die Fürsorgeerziehung im Königreich Sachsen«, von Reg.-Assessor Brückler. (Zentralbl. f. Vormundschaftsw. . . . VI, 7.)

8. Zum Schluß werfen wir noch einen Blick auf die Kosten der Fürsorgeerziehung:

Jahr	Aufwand insgesamt	durchschnittlicher täglicher Verpflegungsaufwand für einen Zögling			
		in Familien		in Anstalten	
		männl.	weibl.	männl.	weibl.
1909	73 205	0.35	0,32	1,05	0,92
1910	559 107	0,35	0,34	1,13	1,01
1911	894 564	0,36	0,36	1,11	1,02
1912	1 113 630	0.37	0,37	1,11	1,00

Der sächsische Staat hat zu diesen Kosten beigetragen

1909: 34979 M 1910: 278048 M
1911: 439074 „ 1912: 541343 „ [1])

Der Erzieher wird in diesen statistischen Mitteilungen gewiß eine Angabe darüber vermissen, wieviele anormale Fürsorgezöglinge in Sachsen gezählt wurden. Das mir zur Verfügung stehende Zahlenmaterial gibt darüber keinen Aufschluß. Sicher wird es aber die Statistik tun, die vom Kgl. Sächsischen Statistischen Landesamt über die Wirkungen des Fürsorgeerziehungsgesetzes in den ersten vier Jahren seines Bestehens erhoben worden ist, die aber — wie mir das Statistische Landesamt auf eine Anfrage mitteilte — erst nach dem Kriege veröffentlicht werden soll. Meine Mitteilungen stimmen mit ihr überein: zu ihrer Ergänzung sei auf die hoffentlich recht bald erfolgende Veröffentlichung hingewiesen.

---

7. Zum Lesenlernen der Schwachen.

Von K. Eckhardt, Frankfurt a. M.

Es sei mir gestattet, zu der wertvollen und besonders nach der psychologischen Seite hin außerordentlich anregenden Arbeit Nölls in dieser Zeitschrift[2]) (Formale und materiale Intelligenzdefekte als Hemmungen im ersten Leseunterrichte der Schwachbegabten und eine diesen Defekten angepaßte Leselehrmethode) einige ergänzende Bemerkungen zur Methodik des Lesenlernens zu machen. Es steht außer Zweifel, daß die besonderen Hemmungen und Schwierigkeiten, wie sie beim Lesenlernen der Schwachbegabten auftreten, durch die geschilderte Art der immanenten Wiederholung erfolgreich überwunden werden können. Allerdings liegen die Erfolge lediglich in dem Gebiete des äußeren Lesevorgangs. Sie bedürfen einer Ergänzung durch unterrichtliche Maßnahmen, die auf die Gewöhnung

[1]) Brückler, a. a. O.
[2]) Jahrgang XX, Heft 4, 5/6, 7/8, 10 und »Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung«, Heft 125.

zum freudigen Erfassen des Leseinhaltes hinzielen und das hierbei freiwerdende Interesse als helfende und treibende Kraft, als »Motor« für das Lesenlernen zu verwerten wissen. Die verdienstvolle Arbeit hebt diese Aufgabe des ersten Leseunterrichts wohl auch hervor, aber wie mir scheinen will, zu spärlich und zu sehr als letzte Anmerkung. Ich befürchte, daß man hin und wieder aus der Arbeit Nölls etwas herausliest, was der Herr Verfasser sicher nicht hineinlegen wollte, nämlich: Es kommt in erster Linie auf formale Übungsreihen in der geschilderten Weise an, wenn dabei auch gelegentlich auf den sachlichen Inhalt Rücksicht genommen werden kann, so ist das recht erfreulich, aber doch im Vergleich zu der Anordnung der Übungsreihen nach lesetechnischen Gesichtspunkten von untergeordneter Bedeutung. Das wird man schon deswegen herauslesen, weil eine folgerichtig durchgeführte Methode der Wortähnlichkeit die inhaltlich anregende Gestaltung der Lesestoffe außerordentlich erschwert, ja fast unmöglich macht. Nöll führt selbst nur ein einziges Beispiel einer Übungsreihe (S. 453) an, die beiden Forderungen, formalen und materialen, oder, wie man auch sagen darf, lesetechnischen und kinderpsychologischen, ausreichend entspricht. Im übrigen behilft er sich mit einer Schaffung künstlicher Beziehungen zwischen den inhaltlich einander fremden Wörtern. Das ist aber schon für Normalschulen ein Notbehelf, und mit schwachbefähigten Kindern hat man mit solchen Versuchen, den Wörtersalat schmackhaft zu machen, meist noch weniger Glück. Offenbar will eine inhaltlich befriedigende Gestaltung des Lesestoffs im Rahmen der Methode der immanenten Wiederholung nicht gelingen. Nöll hat die Schwierigkeit der Vereinigung seiner Übungsmethode mit der Forderung der Anschaulichkeit und Lebendigkeit des Lesestoffs und dessen Beziehung zum Sachunterricht selbst deutlich empfunden: »Es genügt aber nicht, daß die Wörter einer Lektion sich um ein und denselben Gegenstand gruppieren lassen. Die Wörter sollen auch untereinander so ähnlich sein, daß sie sich möglichst zu einer Übungsgruppe, die von dem von uns gekennzeichneten Ordnungsprinzip der immanenten Wiederholung beherrscht wird, zusammenstellen lassen. Dieser Anforderung, die wir um der mit Intelligenzdefekten behafteten Schwachbegabten willen an die Fibel stellen müssen, genügt eigentlich noch keine. Hier ist also für Fibelbearbeiter noch eine Aufgabe zu lösen.« (S. 462.)

Der Lesevorgang besteht zu einem Teil aus der gewiß schwierigen und zusammengesetzten Umdeutung der Schriftbilder in akustische und motorische Wortvorstellungen auf Grund der Buchstabenkenntnis und der Fähigkeit der Analyse und Synthese. Die bekannten experimentellen Untersuchungen über das Lesen könnten nun durch die Gründlichkeit und Sorgfalt, die sie diesen äußeren Teilvorgängen zuwenden, zu der Meinung verleiten, als ob in ihnen die ganze Kunst des Lesens enthalten sei oder als ob man sie wenigstens unterrichtlich in ähnlicher Abgesondertheit pflegen könne, wie sie der Psychologe betrachtet. Das wäre ein bedenklicher Irrtum. Denn zum Lesen gehört neben jenen äußeren Vorgängen der Lesemechanik auch die Deutung des Leseinhaltes. Das ist nun für den Methodiker nicht nur

so zu verstehen, daß die Kinder auf einer späteren Stufe einmal Gedanken und Wortbedeutungen aus den krausen Schriftzeichen herauslesen und die Kunst des Lesens in den Dienst ihres Bildungserwerbes stellen lernen sollen, sondern auch schon für die Lehrweise des ersten Leseunterrichtes ist diese doppelte Richtung der Lesevorgänge von grundlegender Bedeutung. Die höhere Stufe des Lesens darf nicht erst nach einer längeren Stufe »mechanischen« Lesens erstiegen werden, sondern — ich wiederhole hier in völliger Übereinstimmung mit den Schlußausführungen Nölls nur geläufige Forderungen der heutigen Pädagogik — die inhaltliche Seite des Lesens muß möglichst mit der äußeren zugleich gepflegt werden. Das muß schon deshalb geschehen, weil das Leseverständnis bei geschickt ausgewählten Lesestoffen geistige Kräfte erzeugt, die, wie die Erfahrung lehrt, zu einer Förderung und Beschleunigung der äußeren Vorgänge beim Lesenlernen und zu einer kraftvollen Überwindung mancher Hemmungen sehr wertvolle Beiträge liefern. Lernenwollen ist noch immer der beste Weg zum Erfolg gewesen. Kürzlich sagte mir ein ABC-Schütze: »Herr E., wir wollen lieber lesen. Ich möchte schnell lesen können, daß ich die Zeitung lesen kann, wenn wieder ein Sieg ist!« Um diesen Strebungen Rechnung tragen zu können, begann ich in diesem Jahre mit der deutschen Druckschrift, und jetzt sind wir schon so weit, daß wir uns an den groß gedruckten Extrablättern versuchen. Mit einiger Unterstützung gelang schon das Lesen der weithin sichtbaren Überschrift: »Warschau gefallen.« Die lebhafte Absicht, die rätselhaften Zeichen zu entziffern, gab auch dem Schwachen neue Kräfte, und wenn zur Deutung der Siegesnachricht ein Buchstabenname fehlte, dann wurde er aus den Bedürfnissen des Augenblickes heraus doppelt gern gelernt und als Erlebnis behalten. Ob auch bei schwachbegabten Kindern dieses Interesse am Leseinhalt geweckt und für die Lernarbeit fruchtbar gemacht werden kann? Beim Durchschnittshilfsschüler zweifellos. Und doch wird es hier oft für unmöglich gehalten oder wenigstens neben anderen Dingen übersehen. Einige besonders krasse Ausnahmefälle zwingen zu sehr, den Blick auf Teilvorgänge, Sprachfehler und Gedächtnismängel zu richten, so daß man oft in Unterschätzung der Durchschnittsleistungen immer wieder in formalen Übungen das einzige Hilfsmittel zur Überwindung der Hemmungen zu finden glaubt. Man ordnet die mechanischen Übungen recht säuberlich nach der Schwierigkeit und sucht durch ein sorgfältig ausgebautes System von formalen Übungen die Lesefertigkeit zu steigern. Bezeichnend für diese Richtung der Hilfsschulpraxis ist es, daß die meisten Hilfsschulfibeln bei ihrer Lückenlosigkeit und übergroßen Vorsicht im Aufbau so entsetzlich inhaltslos und formalistisch sind, als ob es eine erstrebenswerte Aufgabe sei, zum gedankenlosen Lesen zu erziehen. Die Darlegungen Nölls warnen zwar ausdrücklich vor diesem Formalismus und fordern eine gleichmäßige Berücksichtigung von Sach- und Formprinzipien, doch ist zu befürchten, daß bei einer ausschließlichen Übung im Lesen von Listen mit ähnlichen Wörtern das Interesse am Inhalt zu kurz kommt. Ich halte eine Zuspitzung der Hilfsschulmethode auf das Nur-Formale für einen Schaden. Auch die Hilfsschüler und gerade sie, können durch die

Pflege des Leseinhaltes eine wertvolle, durch andere Maßnahmen kaum zu ersetzende Förderung erfahren.

Das ist bei der Natur der besonderen Störungen und Hemmungen auch gar nicht verwunderlich. Ich greife im Anschluß an die Darlegungen Nölls einige Intelligenzmängel heraus. Die Mängel im dauernden und unmittelbaren Behalten drängen dazu, den ersten Leseunterricht in den Sachunterricht einzusenken, damit das Erlernen zum Erleben werde, wodurch das Erworbene stärker festgehalten wird. Die Schwäche des Willens und der Aufmerksamkeit und das gesamte geistige Tempo können durch die an dem Leseinhalt aufkeimenden Lustgefühle eine wirksame Auffrischung erfahren. Die Mängel in der Funktion der Analyse und Synthese verlangen nach Hilfen und Erleichterungsmitteln; wir geben deshalb sachlich zusammengehörige Gruppen und anschauliche, lebensvolle Ganze, bei denen Inhalt und Bekanntheit das Lesen durch eine ungefährliche Form des Erratens unterstützen. Die Spracharmut der Kinder zwingt uns, einen Lesestoff darzubieten, der dem Kinde sprachlich und inhaltlich geläufig ist, damit sich die »naturwüchsigen Begriffsbezeichnungen« helfend und verbessernd geltend machen. Ein solcher Lesestoff wird natürlich lose nebeneinandergestellte Formwörter und weniger gebräuchliche Begriffswörter vermeiden und sinnvolle Wortgruppen und anschauliche Leseganze bevorzugen. Die Unfähigkeit der Kinder, allgemeine Regeln zu finden und anzuwenden, legt nahe, solche Regeln über den Stellenwert der Buchstaben zu sparen und einzig den Leseinhalt als berichtigendes Hilfsmittel auszunutzen.

Natürlich soll man das eine tun und das andere nicht lassen. Regelmäßige mechanische Übungen, selbst unter Benutzung sinnloser Silben, wo's nötig ist, und Übungsreihen im Sinne der Vorschläge Nölls auf der einen Seite, daneben aber immer und immer wieder aus dem Sachunterricht herauswachsende, inhaltlich anschauliche und lebensvolle Übungsgruppen und Fibelstoffe, die ein leichtes und freudiges Ergreifen des Inhaltes nahelegen. Die Fibel zum mindesten soll in erster Linie Wert auf anschauliche Leseinhalte legen und den formalen Übungsstoff an Lesemaschine und Wandtafel verweisen. Das ist nicht nur deswegen wünschenswert, weil der Lehrer beim Zusammenstellen dieses Übungsstoffes alsdann den besonderen Bedürfnissen seiner Klasse Rechnung tragen kann, sondern es wird bei diesen Übungen ohne Fibel auch eine bessere Beobachtung der Kinder und Kontrolle der Mundstellungen und Lesefehler gesichert. Die Fibel enthalte deshalb nur die kindertümlichen Sprachganze, die auf der Anwendungsstufe zu lesen sind. Für die Übungen, die zwischen die einzelnen Lesestückchen einzuschieben sind, möchte ich die Benutzung der Schülerlesekästchen besonders warm empfehlen. Gerade das von Nöll vorgeschlagene Übungsverfahren findet in diesen Setzkästchen ein geeignetes Hilfsmittel, und es ist eine wohltuende und fördernde Abwechslung, wenn zu dem Lesen starrer ähnlicher Wortbilder das selbsttätige Verändern eines gegebenen Wortes tritt. Und es braucht in dieser Zeitschrift kaum noch gesagt zu werden, daß das einfachste Lehrmittel in der Hand des Kindes wertvoller ist als der beste Apparat vor der Klasse.

Eine Gefahr scheinen jedoch sinnvolle Lesestücke, flüssig geschriebene

kindertümliche Leseganze zu haben: Sie verleiten zum Erraten und Auswendiglernen ganzer Wortbilder. Besonders die Sprachbegabten mit ihrer Neigung zur schweifenden Aufmerksamkeit und ihrer gehemmten Fähigkeit im analysierenden Sehen werden gern diesen bequemen Ausweg gehen. Meines Erachtens ist die Gefahr bei richtiger Unterrichtsweise nicht vorhanden oder recht gering. Eine Gruppe sachlich zusammengehöriger Wörter oder ein kindertümliches Lesestückchen kann und darf natürlich nicht solange gelesen werden wie senkrecht und wagrecht angeordnete Übungsreihen zusammenhangsloser Wörter oder sinnloser Silben. Nach mechanischen Übungen irgendwelcher Art kommt die Anwendung und Erprobung des Erlernten an dem inhaltsvollen Stoff. Mit seiner Erarbeitung hat dieser Stoff seine Schuldigkeit erfüllt; an ihm noch weiter einüben und wiederholen wollen, wäre verfehlt. Wenn nun dabei wirklich manche Wörter als Gesamtbilder eingeprägt werden, was schadet's? Selbst als Anhänger eines synthetischen Verfahrens kann man es nur billigen, wenn häufig gelesene Wörter früher als andere in Gesamtinnervationen gelesen werden. Das entspricht ganz der Ökonomie und Technik des kindlichen Arbeitens. Auch die Art der Verwendung der immanenten Wiederholung, wie sie Nöll beschreibt, hat letzten Endes ihre Erleichterungen darin, daß sie das Einprägen von Gesamtinnervationen an Stelle des rein synthetischen Verfahrens pflegt. Ich billige eine solche Methode durchaus, denn gerade den Schwachen müssen Schwierigkeiten aus dem Wege geräumt werden, denen sonst ihre Arbeitsfreudigkeit erliegen würde.

Beachtenswerter ist ein anderes Bedenken: Lassen sich denn überhaupt für den Anfang sinnvolle und anschauliche Lesestoffe zusammenstellen, die zugleich lesetechnisch einfach sind? Fast scheint eine solche Vereinigung lesetechnischer (formaler) und kinderpsychologischer (materialer) Prinzipien undurchführbar zu sein, wenn man streng synthetisch »nach schematischen Grundsätzen« aufgebaute Hilfsschulfibeln und »Vorfibeln« neben manche geschmackvolle und anregende moderne Fibel hält: dort sorgfältige Abstufung nach wirklichen und vermeintlichen Leseschwierigkeiten und dabei grenzenlose Öde und Dürftigkeit im Inhalt (fast könnte man den Hilfsschülern mit gleicher Wirkung auch Latein als Lesekost vorsetzen!), hier von der ersten Seite an Leben und Inhalt, aber dabei auch frühzeitig Leseschwierigkeiten, die der Hilfsschüler leider nicht bewältigen kann. Also bleiben Sach- und Formalprinzip unvereinbar? Doch nicht. Nur müssen hüben und drüben einige Zugeständnisse gemacht werden. Sprachliche Einfachheit und inhaltliche Anschaulichkeit lassen sich vereinigen, wie einige neuere Fibelarbeiten zeigen. (Es ist wohl nicht unbescheiden, wenn ich in diesem Zusammenhang auf eine eigne Arbeit, die Fibel »Fröhlicher Anfang«, verweise.) Jedoch ist es schwierig und meist unmöglich, zugleich auch noch für Ähnlichkeit der Wortbilder zu sorgen. Da dürfte der schon angedeutete Ausweg bleiben, beides, nämlich Fibelstück und Übungsreihe zur immanenten Wiederholung, zu trennen, und den inhaltsvollen Fibelstoff neben den aus dem Anschauungsunterricht herauswachsenden Lesestoffen mehr im Sinne des Materialprinzips und die anderen Übungen mehr zur Pflege der mechanischen Fertigkeit auszunutzen.

Auch die Hilfsschule darf die Ziele des ersten Leseunterrichts nicht lediglich oder vorwiegend durch ein System formaler Übungen zu erreichen suchen, es genügt auch zur Durchführung des Sachprinzips noch nicht, innerhalb des streng formalistisch geordneten Übungsmateriales sachliche Beziehungen herzustellen. Sondern im Mittelpunkte des Leseunterrichtes müssen die im Sachunterricht sich ergebenden Lesestoffe und inhaltlich anregende, anschauliche Lesestückchen stehen, denen nur dann, wenn besondere Mängel es erfordern, entsprechende formale Übungsreihen zur Seite treten. Keineswegs darf ein formalistisches Prinzip rein oder vorwiegend die Gestaltung des Leseverfahrens und die Auswahl der Lesestoffe regeln. — Was die besondere Frage der Methode der ähnlichen Wortbilder betrifft, darf vielleicht folgendes zu ihrer Beurteilung gesagt werden: Die geschilderten Übungen sind zweifellos imstande, die lautliche Seite des Lesevorgangs bei schwachbefähigten Kindern günstig zu beeinflussen. Da jedoch eine ausreichende Durchführung des Sachprinzips dabei nicht möglich ist, ist es ratsam, diese Übungen nur als gelegentliche Unterstützung eines den Leseinhalt in größerem Maße pflegenden, wenn auch weniger streng systematischen Verfahrens anzusehen.

---

8. Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin.

Von Otto Bobertag.

Bei Gelegenheit des Regierungsjubiläums Kaiser Wilhelms II. wurde durch den preußischen Kultusminister die »Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht« ins Leben gerufen. Aus den Mitteln dieser Stiftung ist das »Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht« begründet worden, dessen Eröffnung am 21. März 1915 in Berlin stattfand. Es befindet sich vorläufig im Gebäude Potsdamerstr. 120; später soll es in einen Monumentalbau am Hegelplatz (bei der Universität) übersiedeln, den die Stadt Berlin als Jubiläumsgabe für den Kaiser zu errichten gedenkt.

Die Aufgabe des Instituts ist, »für das gesamte, weitverzweigte Gebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens eine gemeinsame zentrale Sammel-, Auskunfts- und Arbeitsstelle zu schaffen«. Demgemäß gliedert es sich in: 1. die Pädagogische Abteilung, 2. die Ausstellungsabteilung, 3. die Abteilung für Auskünfte mit Einschluß der Kgl. Preuß. Auskunftsstelle für Schulwesen, 4. die Kgl. Preuß. Zentralstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht und 5. die Zentralstelle für Volksbücherei.

Die Pädagogische Abteilung veranstaltet zur Weiterbildung der Lehrerschaft Vorträge, Vorlesungen und Übungen. Diese behandeln:

1. Schulorganisation, Schulverwaltung, Schulbau, Schulhygiene, Schulbetrieb.
2. Jugendkunde.
3. Allgemeine Pädagogik und ihre praktischen Anwendungen.
4. Methodik und Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer.
5. Fortschritte der wissenschaftlichen Forschung in ihrer Bedeutung für den Unterricht.

Im laufenden Winterhalbjahr werden je eine Vorlesung über Psychologie, über Pädagogik, Schulverwaltung und Schulhygiene, ferner zur Förderung des deutschen Unterrichts acht Einzelvorträge (»Deutsche Abende«) und sechs Vorlesungsreihen, sowie für den naturwissenschaftlichen Unterricht zehn Übungskurse abgehalten. Weitere neun Einzelvorträge sind der Besprechung der Berliner Museen und ihrer unterrichtlichen Auswertung gewidmet (»Berliner Abende«). Für die seminarischen Übungen in Pädagogik ist eine besondere Handbücherei beschafft worden. Ähnliche Veranstaltungen sind für die Provinz sowie besondere Ferienkurse in Berlin in Aussicht genommen. Weiterhin besteht die Aufgabe der Pädagogischen Abteilung in der Begründung und Zusammenfassung von Arbeitsgemeinschaften für einzelne Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Die innere Arbeit wird durch besondere Fachausschüsse geleistet, die sich aus Schulmännern, Gemeindebeamten, Vertretern von Vereinen usw. zusammensetzen. Sie betreiben auf dem Gesamtgebiete des Erziehungswesens das Sammeln, Ordnen, Sichten und Bearbeiten von Material, das den gegenwärtigen Stand des Erziehungswesens und etwa hervortretende neue Entwicklungsrichtungen feststellen soll. Die statistischen Erhebungen sollen, soweit angängig, eine graphische Behandlung finden für Zwecke des Archivs, der Ausstellungen und der Vorlesungstätigkeit. Mit Hilfe der Fachausschüsse wird das Zentralinstitut auch Untersuchungen über bestimmte Fragen veranstalten und Anregungen zu bestimmten Unterrichtsversuchen geben. Durch Veröffentlichungen (Jahrbuch, Mitteilungen, Einzelschriften) sollen die Ergebnisse der Arbeiten des Institutes weiteren Kreisen zugänglich gemacht werden.

Eine besondere Unterabteilung dient der Unterweisung und Forschung auf dem Gebiete der Psychologie, entsprechend der in letzter Zeit so schnell gewachsenen Bedeutung dieser Wissenschaft für die ersprießliche Behandlung aller Fragen aus dem gesamten Umkreise der pädagogischen Theorie und Praxis. Die neuere Pädagogik[1]) trägt bekanntlich dies als Grundzug an sich, daß sie alle Maßnahmen, die der Erziehung und Belehrung des Kindes dienen sollen, auf die Erkenntnis der Natur des Kindes gründen möchte. Wir begnügen uns heute nicht mehr damit, den allgemeinen Bildungsgang der Jugend nur aus philosophisch-logischen Grundsätzen abzuleiten und anderseits die besonderen Schulerfolge ausschließlich von der Erfahrung der einzelnen Lehrpersonen abhängen zu lassen. Wir wollen auch den natürlichen körperlichen und geistigen Entwicklungsgang des Kindes, seine besonderen Verstandes- und Gemütsbedürfnisse, die individuellen Unterschiede seiner Begabung und Willensartung, die mannigfachen aus ihm selbst stammenden Schwierigkeiten, Hemmnisse und Gefahren der Erziehungsarbeit und manches andere mehr kennen; wir wollen in den feineren Mechanismus der Lern- und Übungsvorgänge Einblick gewinnen und hier genauer als bisher das Ursprüngliche vom Erworbenen, das Zweckmäßige von dem Nachteiligen, das

[1]) Jedoch schon seit Comenius, Pestalozzi und Herbart. Die Schriftleitung.

Bleibende und Echte von dem Vergänglichen und Unechten zu unterscheiden wissen. Und an solchem Kennen und Wissen erst wollen wir die praktisch-pädagogischen Maßnahmen prüfen und sie ihm, seinem jeweiligen Stande nach, anpassen.

Bei diesem Stande der Dinge, der jedem einsichtigen modernen Erzieher und Lehrer der Jugend vertraut ist, erscheint es also nur gerechtfertigt, wenn der »Kinderforschung«, der »Jugendkunde«, der »experimentellen Pädagogik« — oder wie man sonst sagen will — innerhalb des Zentralinstituts besondere Beachtung geschenkt wird.

Unter den Aufgaben nun, vor die sich die Psychologie im Rahmen des Instituts gestellt sieht, wird an erster Stelle die Anlegung und stetige Fortführung einer Sammlung stehen, die mehrere Abteilungen zu umfassen hat, nämlich:

1. Eine Sammlung von Untersuchungsmitteln auf dem gesamten Gebiete der Kinderforschung. Hierzu gehören Apparate für experimentelle Arbeiten, sogenannte »Tests«, Fragebogen, Formulare aller Art; eine besondere Auswahl hiervon wird so herzustellen sein, daß sie dem Zwecke der Veranschaulichung in Vorlesungen und Übungen angepaßt ist.

2. Eine Sammlung von psychologisch interessanten Erzeugnissen der kindlichen Geistestätigkeit, also von Zeichnungen, Plastiken, schriftlichen Äußerungen, musikalischen Kompositionen, technisch-handwerklichen Produkten, selbstgefertigten Spielsachen u. dergl., alles dies natürlich von psychologischen Gesichtspunkten aus geordnet und bearbeitet.

3. Eine Sammlung von »Ausdrucksformen« des kindlichen Seelenlebens; hierher gehören Photographien, kinematographische Aufnahmen, ferner Handschriften, vielleicht auch Phonogramme. Innerhalb der beiden letztgenannten Abteilungen wird das in irgend einer Hinsicht abnorme (psychopathische, schwachsinnige, kriminelle, auch übernormal begabte usw.) Kind eine gesonderte Betrachtung erfahren müssen.

4. Eine Sammlung von Ergebnissen der Kinderforschung in Form von Tabellen, graphischen Darstellungen u. dergl. Auch Protokolle aus den Untersuchungen einzelner Forscher, die sie nicht mehr benötigen, würden hier untergebracht werden können.

Eine zweite Hauptaufgabe der psychologischen Unterabteilung wird die Erteilung von Auskünften sein. Das psychologische Interesse der Lehrerschaft aller Schulgattungen ist seit einigen Jahren in starkem Zunehmen begriffen, und es ist hoffentlich zu erwarten, daß dieses Interesse nach dem Kriege einen neuen Aufschwung nehmen wird. Die eben geschilderten psychologischen Sammlungen des Instituts würden ja auch ihren Zweck nicht erfüllen können, wenn sie nur Gegenstand gelegentlicher Besichtigung wären und nicht auch eine Anregung und Grundlage für die lebendige Durchdringung der Erziehungs- und Lehrtätigkeit mit psychologischem Wissen und Denken darstellten. Unter diesen Umständen wird es nun naturgemäß notwendig sein, die Sammelstelle zugleich zu einer Auskunftsstelle zu machen, wo sich die psychologisch interessierten Pädagogen über Fragen der psychologischen Arbeitsmöglichkeit, der Untersuchungsmethodik und -technik, der bereits vorliegenden Literatur über

bestimmte Themata u. dergl. m. orientieren können. Zum Zwecke der Auskunfterteilung werden eine genügend umfängliche psychologische Bibliothek sowie sonstige bibliographische Hilfsmittel zur Verfügung stehen.

Die dritte und letzte Hauptaufgabe braucht nach dem bisher gesagten hier nur genannt, nicht näher ausgeführt zu werden; sie besteht darin, selbständige Untersuchungen auf dem gesamten Gebiete der Kinderforschung oder pädagogischen Psychologie in die Wege zu leiten. Es werden die methodischen Hilfsmittel hierfür zu beschaffen sein, es wird die erforderliche Anleitung und Unterstützung zu gewähren und die Verwertung der Untersuchungsergebnisse für die Praxis zu fördern sein. — Für die nächste Zeit, für die das Zentralinstitut erst eine vorübergehende Unterkunft gefunden hat, wird dieser Tätigkeitszweig der psychologischen Abteilung zurücktreten können und müssen, doch ist zu hoffen, daß er später, wenn vor allem die Raumverhältnisse günstigere geworden sein werden, eine schnell zunehmende Bedeutung erlangen wird. —

Angegliedert an die Pädagogische Abteilung ist die Zentrale für Kleinkinderfürsorge, mit der das Zentralinstitut sich an dem neugegründeten Deutschen Ausschuß für Kleinkinderfürsorge beteiligt.

Von den Aufgaben dieses Ausschusses (Materialsammlung zum Zwecke eines Archivs, die Errichtung einer psychologischen und pädagogischen Bücherei, die Erweckung des öffentlichen Interesses für die heutigen Forderungen der Kleinkindererziehung und die Erteilung von Anregungen zu einem planmäßigen Ausbau der Kleinkinderfürsorge) hat das Zentralinstitut übernommen: die Materialsammlung, die Bücherei, die Errichtung einer Auskunftsstelle für Kleinkindererziehung und -fürsorge, sowie die Fortbildung der auf diesem Gebiete arbeitenden Personen durch Vorträge, Kurse und Ausstellungen. Die Auskunftsstelle ist bereits seit dem 1. Dezember 1915 im Betriebe.

Die Abteilung für Ausstellungen wurde bei der Gründung des Zentralinstituts gebildet aus den ihr als Eigentum überwiesenen Beständen der ehemaligen »Deutschen Unterrichts-Ausstellung« auf der Weltausstellung in Brüssel (1910) und aus dem »Schulmuseum der Stadt Berlin«. Sie unterhält nicht bloß eine ständige Ausstellung, sondern veranstaltet auch wechselnde Ausstellungen und versendet Wanderausstellungen, um überall anzuregen und zu rüstigem Weiterschreiten in der Schularbeit zu ermuntern. Bei der Eröffnung des Zentralinstituts waren zwei Sonderausstellungen vorhanden: »Schule und Krieg« und »Biologische Schularbeit«, beide waren werktäglich von 10—6 für jedermann unentgeltlich zugänglich. Über die Ausstellung »Schule und Krieg« ist eine ausführliche Beschreibung (206 Seiten mit 49 Abb.) im Verlage Weidmann, Berlin, erschienen.

Die Auskunftsstelle für Schulwesen ist im Jahre 1913 aus der 1899 begründeten Auskunftsstelle für Lehrbücher des höheren Unterrichtswesens gebildet worden. Sie ist ermächtigt, in allen Fragen, die das der Unterrichtsverwaltung unterstellte preußische Schulwesen einschließlich der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten betreffen, Auskünfte zu erteilen oder zu vermitteln, desgleichen über Fragen des Schulwesens in den

deutschen Bundesstaaten und über deutsche Schulen im Auslande. Ausgeschlossen ist nur Auskunftserteilung über Personen, persönliche Angelegenheiten, sowie über noch nicht öffentlich bekannt gegebene Verfügungen der Behörden.

Die Zentrale für Volksbücherei ist bestimmt, die Sache der Volksbücherei durch Rat und Tat zu fördern; insbesondere wird sie in landschaftlich begrenzten Bezirken die selbständige heimatliche Büchereiarbeit (Provinzialberatungsstellen) unterstützen. Sie eröffnet demnächst Kurse zur Ausbildung für den Volksbüchereidienst, die sorgfältig vorgebildetes Personal schaffen sollen. Sie sammelt archivalisches und technisches Material für Volksbüchereiwesen. Für weitere Kreise wirkt sie fördernd durch Vorträge in den Räumen des Zentralinstituts, damit die Benutzung von Büchern ein allgemeines öffentliches Bedürfnis werde.

Der Vorstand des Zentralinstituts besteht aus sieben Personen, sein Verwaltungsausschuß aus dem Vorstande und 16 weiteren Mitgliedern. — Dem Zentralinstitut wird sich voraussichtlich auch die »Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte« anschließen.

---

9. Der Deutsche Fröbelverband

hielt am 4. und 5. Oktober 1915 seine 17. Hauptversammlung als Kriegstagung in Mannheim ab. Über alles Erwarten stark waren Beteiligung und Interesse. An Stelle der erkrankten 1. Vorsitzenden Frau Martha Back-Frankfurt a. M. eröffnete Herr Prof. Keller-Frankfurt a. M. die Tagung mit wohltuender innerer Anteilnahme. Mit Berichten aus der Kriegsarbeit der Mitglieder wurde begonnen; da erfreute einer durch die Tatsache, daß die Erkenntnis vom Segen eines wohlgeordneten Kindergartens in einer ländlichen Gemeinde aus dem vorübergehenden Kriegskindergarten schon jetzt eine feststehende Einrichtung werden ließ. Den Höhepunkt der Berichterstattung bildete eine Darstellung von Frl. Rosenhagen-Hamburg, die zeigte, wie die mustergültigste Organisation und der allerbeste Wille nicht genügen, um auch »nur« einen Kindergarten zu leiten. Der Hamburger sozialdemokratische Frauenverein setzte den Gedanken in die Tat um in gemeinsamer, wechselweiser Arbeitsleistung die Mütter der dem Kriegsheim zugeführten Kinder für den Fortbestand des Heims verantwortlich zu machen. Nachdem alles mit großer Liebe Zusammengetragene kurz und klein zerschlagen war und sich herausgestellt hatte, daß auch nicht eine einzige der Mütter imstande war, die ganze Schar der Kinder zu bändigen, holte man eine Kindergärtnerin zu Hilfe. Nun kam wohl Ordnung in die Kinderschar, aber das »drum und dran«, wie Kochen und Reinmachen, brachte solche Reibereien und Mißhelligkeiten unter die noch amtierenden Mütter, daß das Heim aufgelöst werden mußte. Diese Erfahrung ist so interessant, daß sie verdient festgehaltenzu werden.

Als Hauptpunkt der Tagesordnung vom 5. Oktober folgte den Berichterstattungen der Vortrag des Herrn Dr. Sickinger über das Thema: »Was bedeutet das Mannheimer Schulsystem für nicht normal veranlagte

Kinder?« Dr. Sickinger ging von dem Gedanken aus, daß der Krieg die Wertschätzung des Kindes als lebendige Volkskraft noch gesteigert hat und dadurch auch die Pflicht, schwache und nicht normal veranlagte Kinder mit doppelter Sorgfalt zu erziehen. Was für das schulpflichtige Kind geschehen kann, um jeder Veranlagung gerecht werden zu können, soweit das der Massenbetrieb zuläßt, zeigte er an seinem Förderklassensystem, um dann überzugehen zu der Forderung, Kinder, die aus Entwicklungsrücksichten im schulpflichtigen Alter noch zurückgestellt werden müssen, nicht sich selbst zu überlassen, sondern sie in obligatorische Kindergärten zusammenzufassen. In dem Meinungaustausch, der sehr lebhaft verlief, und an dem sich die Herren Geh. Räte Pallat-Berlin und Natorp-Marburg beteiligten, ergänzte Frl. Lilli Droescher-Pestalozzi-Fröbel-Haus-Berlin die Forderung Dr. Sickingers durch interessante Erfahrungen aus entsprechenden »Vorklassen« der Städte Schöneberg und Charlottenburg.

Der Nachmittag brachte eine an zwei Referate sich anschließende Aussprache darüber, wie sich die Berufsvorbildung der Frauenschülerinnen und Kindergärtnerinnen zu den Forderungen der weiblichen Dienstpflicht verhält. Als Ergebnis der Verhandlungen kann bezeichnet werden: 1. Die Einsicht von der Schwierigkeit einer Einigung über alle erhobenen Forderungen und 2. die Erkenntnis, daß das weibliche Dienstjahr zunächst eine Sitte werden muß, damit aus den Erfahrungen eine Pflicht erwachsen kann. Der Abend desselben Tages vereinigte die Mitglieder und viele Teilnehmer aus der Stadt zum Vortrag des Frl. Dr. Gertrud Bäumer über das Thema: »Deutsches Kind — Deutsche Kultur.« Frl. Dr. Bäumer entwickelte, wie die kommende Zeit einen Kampf bringen wird zwischen der Wertschätzung des sich gestaltenden Einzelmenschen und der Überschätzung der Masse. Sie erwartet, daß die große Gegenwart uns lehrt, den Gegensatz zu überbrücken und daß Schule und Kleinkindererziehung, die erst überall noch in ihr volles Recht eingesetzt werden muß, das Ihre tun werden, um durch die schöpferische Entwicklung der Jugend zur Anwartschaft auf die schöpferische Entwicklung unsres Volkes zu gelangen.

Der Vormittag des 6. Oktober war dem geschäftlichen Teil gewidmet und verlief befriedigend. Direkt daran anschließend begann am Nachmittag desselben Tages die 13. Hauptversammlung des Allgem. Deutschen Kindergärtnerinnenvereins (Berufsorganisation), die in ihrem geschäftlichen Teil heiße Arbeit brachte, da die Eingliederung der Hortnerinnen vorgenommen wurde und dadurch der Name des Vereins umgeändert werden mußte in: »Berufsorganisation der Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen. E. V.«

Am Abend erfreute der Bericht der Vorsitzenden, Frau Wiener-Pappenheim über: »Die Beeinflussung der Arbeit und der wirtschaftlichen Lage der Kindergärtnerinnen durch den Krieg!«, weil festgestellt werden konnte, daß die bei Kriegsbeginn gefürchtete Notlage des Standes nicht eingetreten ist; wohl aber hat die Umfrage die bisher gekannten Nöte in aller Schärfe hervortreten lassen: Überspannung der Kräfte durch zu große Kindermengen und übermäßig lange Arbeitszeit und die Gefährdung der

Privatkindergärtnerin durch die Schutzlosigkeit dem Publikum gegenüber, welches durch willkürliche Zurückziehung der Zöglinge die finanzielle Lage der Anstaltsinhaberin oft bedroht. Als Schlußfolgerung wird die Notwendigkeit der durchgehenden Einführung schriftlicher Verträge anerkannt. Nachdem am 2. Verhandlungstag die Vorstandswahl erledigt war, interessierten die Referate des Herrn Dr. Rosenhaupt und des Frl. Emma Vöhl, beide aus Frankfurt a. M. über: »Die Ertüchtigung im Kleinkinderalter durch Turnen.« Frl. Vöhl hatte sich einen kleinen Kreis aus ihrer Kinderschar mitgebracht zu Darstellungszwecken, was außerordentlich belebend und belehrend wirkte. Der anschließende Meinungsaustausch litt stark unter einem Mißverständnis. Durch ein »abtuendes« Anziehen des Namens »Dalcroze« im ersten Vortrag wurde eine anwesende Vertreterin der angegriffenen Methode veranlaßt, sie in Gegensatz zu dem in beiden Referaten Dargebotenen zu setzen — was um so bedauerlicher war, als nun ein System- und Methodenstreit zu entstehen drohte. Allgemein wurde Dalcroze »absolut« abgelehnt — wohl aus Ungeschicklichkeit und Unkenntnis dessen was wertvoll und bleibend an seiner Arbeit ist. Nach dem hin und her der Meinungen versuchte Dr. Sickinger zu vermitteln, indem er erklärte, daß längst vor Dalcroze der Rhythmus einen Platz im deutschen Turnen gefunden hatte durch Spieß und Maul und er lenkte ab, indem er zur Betonung des Natürlichen überging, dem vorher Dr. Cron-Heidelberg eifrig das Wort geredet hatte. Dr. Sickinger verlangte zur Erzielung dieser gepriesenen Natürlichkeit, die nur im gesunden Körper wohnen könne, Spielplätze außerhalb der Städte und Waldheime zum Tagesaufenthalt auch für die vorschulpflichtigen Kinder, damit jede Art turnerischer Bewegung in frischer, unverdorbener Luft gemacht werden könne.

Der Nachmittag galt der Besichtigung der kleinen Ausstellung: »Kind und Krieg«, die alle Teilnehmer hoch erfreute und dergestalt interessierte, daß sie zum Gegenstand des freien Meinungsaustauschs gemacht wurde, der außergewöhnlich anregend verlief. Es war ein würdiger Abschluß der Tagung und es bleibt nur bedauerlich, daß Verhandlungen und Ausstellung nicht der Allgemeinheit zugänglich gemacht waren.

Neckargemünd. Oberin M. Zentmayer.

C. Zeitschriftenschau.

I. Archiv für die gesamte Psychologie. 1914—15.

Leschke, Dr. med. Erich, Die Ergebnisse und die Fehlerquellen der bisherigen Untersuchungen über die körperlichen Begleiterscheinungen seelischer Vorgänge. Bd. 31 (1914), S. 27—37.

Faßt die Resultate aller bisherigen Untersuchungen in einer statistischen Tabelle zusammen und kommt zu folgendem Schluß: Wenn die Fehlerquellen, die schon heute erkennbar sind und die meistens auf Ermüdungszustände oder patho-

logische Zustände zurückzuführen sind, ausgeschaltet werden, so finden wir immerhin in 90% der untersuchten Fälle Übereinstimmung der Ergebnisse.

Die körperlichen Begleiterscheinungen seelischer Zustände in Puls, Blutverschiebung und Atmung scheinen demnach auch für das praktische Studium der Pädagogik Verwertung finden zu können.

Ernst, Christian, Kritische Untersuchungen über die psychischen Fähigkeiten der Ameisen. Bd. 31, S. 38—68.

Nimmt in der vielumstrittenen Frage nach dem Orientierungsvermögen der Ameisen, auf Grund experimenteller Untersuchungen an, daß alle Sinne zusammenwirken, indem sie sich gegenseitig unterstützen, ergänzen oder berichtigen. Je nach der Art der Wege und anderer Umstände dominiert bei den verschiedenen Arten ein anderer Sinn.

Schultz, Julius, Was lernen wir aus einer Analyse der Paranoia für die Psychologie des normalen Denkens. Bd. 31, S. 69—131.

Benutzt eine Reihe von klinischen Beobachtungen der Paranoia, um einen idealistischen Parallelismus — im Gegensatz zum gewöhnlichen Dualismus von Leib und Seele — zur Erklärung des Verhältnisses zwischen Geist und Körper aufzustellen.

Benussi, Vittorio, Die Atmungssymptome der Lüge. Bd. 31, S. 244—274.

Gibt es äußere Symptome, an denen man objektiv erkennen kann, daß jemand gelogen hat. Benussi gab seinen Versuchspersonen Kartons in die Hand, auf denen Figuren und Zahlen sichtbar waren. Sie meldeten dann einer Reihe von Zuschauern, wie viele Zeichen jeder Art auf der Karte verzeichnet waren. Einzelne Karten trugen, nur für die Versuchsperson erkennbar, den Vermerk, daß die Zuschauer in Irrtum zu führen seien, d. h. daß ihnen andere Zahlen angegeben werden sollten als die Karte aufwies. Die Pulskurven und die Atmungskurven wurden während der Versuche aufgezeichnet. Nimmt man nun den Quotienten der Inspirationsdauer durch die Exspirationsdauer während der 3—5 Atemzüge die der Aussage vorausgehen und ihr nachfolgen, so ergibt sich, daß im Fall der Lüge dieser Quotient vor dem Versuch kleiner ist als nach dem Versuch, während bei wahrheitsgemäßen Angaben der Quotient vor dem Versuch größer ist als nach demselben. Mit anderen Worten: Die Inspirationsinnervation ist im Fall einer Lüge relativ kräftiger vor der Aussage als nach derselben; bei wahrheitsgemäßer Aussage verhält es sich umgekehrt. Bei Scheinlügen stellte der Verfasser die Symptome der Wahrheit fest. Ergebnisse von so weittragender Bedeutung bedeuten natürlich weiterer einwandfreier Bestätigung, ehe sie praktisch verwertbar sind.

Stählin, Wilhelm, Zur Psychologie und Statistik der Metaphern. Bd. 31, S. 297 bis 425.

Fortführung und Verbesserung der von Groos angebahnten Methode, durch statistische Zählung bestimmter Sinnesdaten. Die psychologische Eigenart der Dichter festzustellen. S. hat vergleichsweise die Metaphern bei Schleiermacher und Löhe studiert.

Rignano, Eugenio, Die Entwicklung des Räsonnements. Bd. 32 (1914), S. 1—51.

Die höheren Formen des Denkens, Begriff und Syllogismus, werden auf die einfacheren Elemente der Wahrnehmung zurückgeführt. Ihre Ausbildung erfolgte auf Grund utilitaristischer Prinzipien.

Messer, A., Husserls Phänomenologie in ihrem Verhältnis zur Psychologie. 32. Bd., S. 52—67.

Berliner, Anna, Subjektivität und Objektivität von Sinneseindrücken. Bd. 32, S. 68—119.

Den Versuchspersonen wurden in der Dunkelkammer Lichtreize dargeboten, die so schwach waren, daß sie mit subjektiven Lichterscheinungen leicht verwechselt werden konnten. Die Aussagen der Versuchspersonen über ihre Erlebnisse bei beiden Arten von Lichterscheinungen bestätigen die Ansicht Koffkas, daß es kein sicheres anschauliches Kriterium gibt, um Wahrnehmungen von Vorstellungen zu unterscheiden.

Giese, Fritz, Das Ich als Komplex in der Psychologie. Bd. 32, S. 120—163.

Die Forschung nach der Individualität wird aus allen bisherigen Verfahren, die einzeln ungenügend sind, zu lernen haben. Sie wird experimentell vorgehen und korrelativ rechnen. Aber sie wird Inhalte in Korrelation bringen, die bedeutend sind, nicht z. B. die Additionsgeschwindigkeit mit Englisch, sondern etwa Willensfaktoren mit Intelligenzmomenten und überhaupt solche Momente, die das Ich als einen Komplex auffassen.

Waiblinger, Erwin, Beiträge zur Feststellung des Tonfalls in den romanischen Sprachen. 32. Bd., S. 166—256.

Eine Anzahl von Texten wurden von geborenen Franzosen, Italienern, Spaniern, Portugiesen und Rumänen in den von Dr. E. A. Meyer erfundenen Apparat zur Ausmessung phonetischer Kurven hineingesprochen. Dabei ergab sich, daß es im Romanischen mindestens 46 verschiedene Formen der Tonhöhenbewegung innerhalb eines Sprechtaktes gibt. Sämtliche Formen lassen sich aber auf 4 Grundformen zurückführen. Die Arbeit enthält interessante Einzelheiten über experimentelle Phonetik.

Dr Boden, Amtsrichter, Ein zivilprozessualer Aussageversuch. Bd. 32, S. 257—282.

Die Versuchspersonen, die sämtlich den gebildeten Ständen angehörten, hatten 2 Dialoge wiederzugeben, von denen der eine beispielsweise zwischen einem Geschäftsreisenden und einem Delikatessenhändler geführt wurde. Es kam besonders darauf an, die Momente des Gesprächs und der darin vorkommenden Abmachungen so wiederzugeben, daß sie in einem darauffolgenden Prozeß vor Gericht verwertet werden könnten. Dabei zeigte sich nun, entgegen den bisherigen Resultaten der Aussageforschung, daß die Zeugenangaben vor Gericht sehr brauchbar gewesen wären. Nur in feineren Nüancen zeigten sich Abweichungen vom wesentlichen Verlauf des Gesprächs. Die Zeugenaussage darf also nicht einfachhin als unzuverlässig bezeichnet werden.

Scheinermann, M., Das unmittelbare Behalten im unermüdeten und ermüdeten Zustande unter besonderer Berücksichtigung der Aufmerksamkeitsprozesse. Bd. 33, S. 1—134.

Konsonantenreihen von verschiedener Länge wurden im ermüdeten und unermüdeten Zustand auswendig gelernt. Die Ermüdung wurde teils künstlich hervorgerufen durch Addieren von Kraepelinschen Zahlenreihen, teils war sie durch die gewöhnliche Tagesarbeit bedingt, indem die Versuche am Morgen oder am Abend bezw. in der Nacht vorgenommen wurden. Im ermüdeten Zustand besteht mehr Passivität, mehr Indifferenz; das Blickfeld des Bewußtseins verengert sich; die Auffassungsfähigkeit wird erschwert; die Aufmerksamkeit wird passiver, die Reproduktionsfähigkeit ist herabgesetzt, die Reproduktion selbst fällt schwer; endlich modifiziert sich der Vorstellungstypus, insofern das Motorische zurück- und das Akustische hervortritt.

Kreibig, Josef Klemens, Beiträge zur Psychologie und Logik der Frage. Bd. 33, S. 152—212.

Hurwicz, Dr. E., Der psychologische Parallelismus und die Assoziation verwandter Gefühle. Bd. 33, S. 213—220.

Der psychophysische Parallelismus nimmt die Unmöglichkeit einer kausalen Beziehung zwischen Psychischem und Physischem an. Die Selbststeigerung der Affekte, die auf der verstärkenden Rückwirkung der begleitenden Ausdrucksbewegungen beruht und die Wundt mit dem Gesetz der Assoziation verwandter Gefühle begründet, bietet aber ein Beispiel kausalen Zusammenhangs zwischen den beiden Reihen von Phänomenen.

Schmidkunz, Dr. Hans, Psychologisches und Pädagogisches zur Werttheorie. Bd. 33 (1915), S. 309—354.

Verfasser nimmt objektive Werte an und unterscheidet 5 Wertklassen: Das Gute, das Wahre, das Schöne (entsprechend den drei praktischen Disziplinen der Philosophie: Ethik, Logik, Ästhetik); dann das Wohlgefällige und Zweckmäßige; ersterem entsprechen die hedonischen oder eudämonischen, letzterem die technischen Werte. Psychologisch sind diese Wertklassen in den psychischen Typen des Hedonikers, des Technikers oder Praktikers, des Ästhetikers, des Logikers und des Ethikers realisiert. Natürlich gibt es Gradunterschiede und Mischungen dieser Typen. Die Pädagogik ihrerseits ist nicht völlig autonom, sondern schließt Werte der fünf Klassen ein, so daß sie in gewisser Hinsicht sich diesen unterzuordnen hat, wenn sie auch sonst über dieselben hinausgeht.

Boden, Landrichter Dr., Über eine experimentelle Methode der Gesetzgebung. Bd. 33. S. 355—372.

II. Zeitschrift für Psychologie.

Schlüter, Luise, Experimentelle Beiträge zur Prüfung der Anschauungs- und der Übersetzungsmethode bei der Einführung in einen fremdsprachlichen Wortschatz. Bd. 68 (1914), S. 1—114.

Ist die Übersetzungsmethode oder die direkte Methode zur Erlernung einer Fremdsprache vorzuziehen? Im Anschluß an ähnliche Versuche von Kirckpatrick, Peterson, Schuyten, Netschajeff, Braunshausen, Lossky bot die Verfasserin ihren Versuchspersonen zwei Serien von Wortkonstellationen dar: F M und F O d. h. einmal das Fremdwort assoziert mit dem entsprechenden Wort der Muttersprache, dann das Fremdwort mit einem Objekt verbunden. Für das fremdsprachliche Material waren sinnlose Wörter gewählt. Die gelernten Serien wurden unter drei Gesichtspunkten geprüft: im Hinblick auf das Übersetzen aus der Fremdsprache in die Muttersprache, auf das Finden von Fremdwörtern beim Anblick der Objekte, auf das Übersetzen aus der Muttersprache in die Fremdsprache. Die wesentlichen Resultate der Untersuchungen sind folgende: Für die Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache ist die Übersetzungsmethode am günstigsten. Für das Auffinden der Fremdwörter beim Anblick von Objekten bietet jedoch die direkte Methode F O einen entschiedenen Vorteil. Für die Übersetzung aus der Muttersprache in die Fremdsprache bot die Serie F O mehr Treffer, aber sie verlangte auch eine höhere Zahl von Darbietungen für das Lernen. Die Frage nach der besten Methode ist also nicht einfachhin zu beantworten, sondern es kommt auf den verfolgten Zweck des Lernens an, ob die eine oder die andere den Vorzug verdient. Will man die fremde Sprache nur für die Lektüre verstehen lernen — was manchmal zum Verständnis ausländischer wissenschaftlicher Literatur angestrebt wird — so wäre die Übersetzungsmethode genügend. Für den mündlichen oder schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache erscheint jedoch die direkte Methode geeigneter.

Heine, Rosa, Über Wiedererkennen und rückwirkende Hemmung. Bd. 68, S. 161—236.

Die von Müller-Pilzecker aufgeworfene Frage der rückwirkenden Hemmung wurde hauptsächlich in bezug auf das Wiedererkennen geprüft. Es ergab sich, daß für das Wiedererkennen keine Hemmungen vorhanden sind. Das erklärt sich daraus, daß es sich hierbei nicht um Assoziation handelt und daß die Hemmungen nur bei Assoziationen wirksam sind. Die Versuchsergebnisse von Müller und Pilzecker werden im übrigen bestätigt.

Liebenberg, Richard, Über das Schätzen von Mengen. Bd. 68, S. 321—395.

Im gewöhnlichen Leben treten oft Fälle ein, wo eine Menge Menschen oder Gegenstände auf ihre annähernde Zahl abzuschätzen sind. Welche Gesetze können dabei für Über- und Unterschätzung oder für die Bevorzugung bestimmter Zahlen wirksam sein. L. untersucht die Frage experimentell, indem er wechselnde Anhäufungen von Punkten von seinen Versuchspersonen abschätzen läßt.

Kühn, Alexander, Über Einprägung durch Lesen und Rezitieren. Bd. 68, S. 396 bis 481.

Schon Witasek und Katzaroff haben den Vorteil der Rezitation gegenüber der einfachen Lektüre für das Behalten erwiesen. Kühn prüft diese Resultate noch einmal und findet, daß das Rezitieren d. h. das Auswendig-Wiederholen, darum besser ist, weil es zu einer gründlicheren, vielseitigeren Verarbeitung des Stoffes führt. Bei allen Versuchspersonen führte das Lernen mit Rezitieren zu besseren Resultaten als das Lernen durch einfaches Lesen. Das arithmetische Mittel der Wiederholungszahl betrug für die 6 Versuchspersonen: beim Erlernen von Strophen: Rez. 7,5, Lesen 8,8 — beim Erlernen von Wörtern: Rez. 15,3, Lesen 20,8 — beim Erlernen von Silben: Rez. 22,7, Lesen 36,6.

Reichardt, Karl, Über den Vergleich erinnerter Objekte, insbesondere hinsichtlich ihrer Größe. Bd. 70, S. 1—100.

Den Versuchspersonen wurden Rechtecke von verschiedener Größe dargeboten, und später mußten sie dieselben aus der Erinnerung miteinander vergleichen. Bei einzelnen Versuchen waren die Figuren farbig, um festzustellen, welchen Einfluß die Farbe auf die Abschätzung der Größe ausübt. Die Resultate zeigen, daß im allgemeinen für das Vergleichen aus der Erinnerung dieselben Faktoren fördernd sind, die sich auch beim Gedächtnis als solchem wirksam erwiesen haben. Die Selbstaussage der Versuchspersonen gibt Aufschlüsse über die mannigfaltigen Arten, sich die Größe eines Objektes einzuprägen.

Edinger, L., Zur Methodik in der Tierpsychologie. Bd. 70, S. 101—124.

Genaue Beschreibung des Verhaltens eines Hundes, den der Verfasser Jahre hindurch beobachtete. Einzelne Handlungen desselben werden vom Verfasser als Intelligenzhandlungen gedeutet; die meisten allerdings beruhen auf Gewohnheit. Interessant ist der Vergleich mit dem Beutelwolf Thylazinus, dessen Gehirn eine viel geringere Ausbildung der Assoziationszentren aufweist, dessen Stirnlappen speziell minimal ist und der sich nicht zu einem »Menschentier« ausbilden läßt, wie es der Hund ist.

Aall, Anathon, Der Traum. Bd. 70, S. 125—160.

Entgegen der gewöhnlichen Auffassung ist der Traum nicht etwa ein unlogisches Denken; sondern die Trübung des Urteils, die im Traum auftritt, ist auf die Störung der Sinnesempfindung zurückzuführen. Im wachen Zustand bilden die Sinnesorgane ein stets tätiges Kontrollmittel für das Urteil. Der Traum ist mit dem Märchen zu vergleichen. Oft wird in ihm aus Rücksicht auf die logischen Erforder-

nisse des höheren, sei es ethischen, sei es begrifflichen Zieles des Denkens das wirklich erlebte Vorstellungsbild völlig zertrümmert. Mit Freud nimmt der Verfasser an, daß der Mensch im Traum in das verborgene Reich seiner natürlichen, im wachen Leben oft zurückgedrängten Wünsche hinabsteigt. In dem unerwarteten Emporkommen vorher unbeachteter oder unterdrückter Eindrücke liegt der Schlüssel zu den sogenannten Wahrträumen.

Meyer, Hermann W., Bereitschaft und Wiedererkennen. Bd. 70, S. 161—211.

Wenn eine Silbe mit einer anderen gelernt worden ist, so wird die zweite leichter reproduziert, wenn vorher die erste wieder vorgeführt wird. Dadurch wird die zweite nämlich in Bereitschaft gesetzt. Ebenso wird eine Silbe leichter wiedererkannt, wenn sie durch eine andere in Bereitschaft gesetzt wird.

Martin, Dr. Lillien J., Über die Abhängigkeit visueller Vorstellungsbilder vom Denken. Bd. 70, S. 212—275.

Versuche mit Vexierbildern ergeben, daß das versteckte Objekt nur dann im Erinnerungsbild gesehen wird, wenn es schon auf dem Wahrnehmungsbild entdeckt worden war, d. h. wenn also mit dem Erinnerungsbild ein unanschauliches Wissen verknüpft ist. Weitere Experimente mit Linien, die unregelmäßig zerstreut oder in bestimmten Anordnungen dargeboten werden, bestätigen diese Auffassung. Allerdings dürften die Resultate der Verfasserin auch auf andere Weise, speziell mit der Hypothese von unterbewußten Vorstellungen und von Assoziationen ihre Erklärung finden.

Lamprecht, Konrad, Über den Einfluß der Verknüpfung von Farbe und Form bei Gedächtnisleistungen. Bd. 71 (1915), S. 1—53.

Den Versuchspersonen wurden farbige Formen in 3 Konstellationen dargeboten und nachher zum Wiedererkennen vorgezeigt. Einmal hatte die Form beim Darbieten und Vorzeigen dieselbe Farbe. In einer 2. Serie blieb die Farbe gleich bei allen Darbietungen, änderte aber beim Vorzeigen. Ein drittel Mal wechselte die Farbe auch bei den Darbietungen. Obschon die Versuchspersonen den Auftrag hatten, die Farbe nicht zu beachten, wurden doch am häufigsten die Formen wiedererkannt, bei denen die Farbe in allen Fällen die gleiche war. Interessant ist, daß die 3. Serie bessere Resultate ergab als die zweite. Das kommt wohl daher, daß bei den Darbietungen in einer und derselben Farbe die Form so mit dieser Farbe assoziiert wurde, daß eine neue Farbe störend für das Wiedererkennen wirkte. Daraus ergibt sich eine wichtige praktische Folgerung für den Unterricht. Handelt es sich darum, das Kind zur Begriffsbildung zu führen, d. h. es dahin zu bringen, daß es ein neues Individuum als zu einer bestimmten Art gehörig erkenne, so ist es vorteilhaft, ihm nicht immer dasselbe Individuum zu zeigen, sondern solche von verschiedener Farbe — und man darf wohl hinzufügen — von verschiedener Größe und mit Abweichungen in den Einzelheiten.

Groos, Karl, Untersuchungen über den Aufbau der Systeme. Bd. 71, S. 54—137.

Behandelt besonders die philosophischen Systeme des Plato und des Origenes vom Standpunkt aus, daß sie »eine interponierende« Überwindung von Antithesen bedeuten, d. h. durch Einschiebung von Zwischengliedern, während die monistischen Systeme den Dualismus überwinden, indem sie radikal die eine Hälfte des Gegensatzes mit einem Schwertstreich abschlagen.

Schultze, Otto F. E., Über Lernzeiten bei größeren Komplexen. Bd. 71, S. 138 bis 166.

Der bekannte Gedächtniskünstler Dr. Rückle hatte behauptet, daß bei ihm die Lernzeiten proportional mit dem Quadrat der Anzahl der erlernten Ziffern zu-

nähmen. S. gab ihm Komplexe von Ziffern zu lernen, die von 96 bis 504 (Komplexe von 6) reichten. Dabei zeigte sich, daß über 144 hinaus die von Dr. Rückle behauptete Gesetzmäßigkeit wirklich bestand, indem die nach seiner Formel berechneten Lernzeiten sich von den im Experiment beobachteten nur um durchschnittlich 3 % unterschieden.

Oetjen, Friedrich, Die Bedeutung der Orientierung des Lesestoffes für das Lesen und der Orientierung von sinnlosen Formen für das Wiedererkennen derselben. Bd. 71, S. 321—355.

G. E. Müller stellt 3 egozentrische Bezugssysteme auf, zu welchen der Lesestoff orientiert sein kann. Verfasser untersucht deren Einfluß auf die Wirkungen des Lernens. Kurz zusammengefaßt lauten seine Resultate, wie das zu erwarten war, so: Die Wirkung des Lesens ist am günstigsten wenn Körper und Kopf die normale Lage gegenüber dem Lesestoff einnehmen. Wird der Lesestoff um 90° gedreht, so wird die Wirkung ungünstiger. Dasselbe ist der Fall, wenn der Körper in horizontale Lage gebracht wird, sei es nun, daß der Lesestoff senkrecht zur Blicklinie liegt wie im normalen Zustand, sei es, daß er um 90° gedreht wird. Im letzteren Fall sind die Resultate natürlich am ungünstigsten.

Baade, Walter, Aufgaben und Begriff einer darstellenden Psychologie. Bd. 71, S. 356—367.

Baade stellt fest, daß heute eine gewisse Unzufriedenheit herrscht über die Leistungen der experimentellen Psychologie. Diese Unzufriedenheit ist nicht einfachhin Ungeduld darüber, daß die Fortschritte zu langsam sind, sondern die experimentelle Psychologie scheint das Bedürfnis des Menschen nach dem »unmittelbaren Kennenlernen der psychischen Ereignisse« nicht zu befriedigen. Daher erklärt es sich, daß die Phänomenologie Husserls, die noch oft mißverstanden wird, so viele Anhänger gewinnt. Die Wünsche Baades scheinen darauf hinzuzielen, daß die Selbstbeobachtung wieder mehr zu Ehren kommt. Da er aber die experimentelle Psychologie selbst zur Erfüllung dieser Wünsche heranziehen will, so handelt es sich wohl darum, eine verbesserte Selbstbeobachtung im Anschluß an das Experiment herbeizuführen. Die darstellende Psychologie grenzt der Verfasser gegen die beschreibende so ab: »Die beschreibende Psychologie begnügt sich mit einer einmal gewonnenen Beschreibung, die darstellende Psychologie geht darauf aus, Methoden zu finden, mittels deren das Erlebnis immer wieder zur Beobachtung gebracht werden kann.« Also wohl experimentelle Selbstbeobachtung wie sie Ach versteht?

Luxemburg. Dr. N. Braunshausen.

D. Literatur.

Scheffer, Dr. **Th.,** Unsere zukünftige Volkserziehung. Gotha, Verlag Friedr. Andr. Perthes, A.-G., 1915. 58 S.

Der Verfasser möchte die Erziehung auf andere Bahnen als bisher gelenkt sehen, die Kinder seien nicht nach der Welt zu formen, sondern ihre ganze Umgebung, die Umwelt, müsse sich ihnen anpassen. Er tritt ein für die häusliche Arbeitsgemeinschaft, die Familie, der das Kind sich schon beizeiten eingliedern kann. Der Helfertrieb wird sich so am besten entfalten, und das Kind wird zur gegebenen Zeit selbstverantwortlich für seine Arbeit werden. Daß jede Familie zu eigner praktischer Betätigung ein Stück Garten oder Land hat, ist noch ein unerreichtes

Ideal, aber um das notwendige Gleichgewicht zwischen Schule und Haus herzustellen, findet sich ein Ausweg durch das sogenannte Schulgut. Man lese selbst darüber nach auf Seite 49.

Jena. Hanna Queck-Wilker.

Hopffgarten, Elise von, Das Pfadfinderbuch für junge Mädchen. München, Otto Gmelin, 1912.

Ein Buch ganz aus der Bewegung unsrer Zeit — natürlich vor dem Kriege — haben wir vor uns. Alle Kräfte und Fähigkeiten unsrer Mädchen zu fördern und auszubilden und sie körperlich zu stählen, ist der aufrichtige Wille der verschiedenen Mitarbeiter, die ihre Ansichten in einzelnen Aufsätzen klar legen. Unsere Mädchen sollen sich in jeder Lebenslage, überall im öffentlichen Verkehr zurecht finden lernen, sie sollen stets hilfsbereit und gewandt Jedem zur Seite stehen können; Persönlichkeiten sollen sie werden. Zur körperlichen Ertüchtigung sind Wandern, Spiele und Arbeiten im Freien sehr empfohlen. Für die Alkohol-Abstinenz tritt Dr. med. Lion warm ein. Vollständiger wäre das Buch, wenn es nur einen kurzen Hinweis brächte, auf die schon lange auch für Mädchen bestehende Vereinigung der Wandervögel, mit deren Bestrebungen die der Pfadfinder doch manches Gemeinsame haben.

Jena. Hanna Queck-Wilker.

Matter, Karl, Freie Jugend. Vom schweizerischen Wandervogel und seinen Zielen. Aarau, A. Trüb & Cie., 1914. 76 Seiten.

Das Büchlein will erzählen von der Entwicklung des schweizerischen Wandervogels, die in manchen Punkten von der des deutschen abwich: in Deutschland stand die Schule im Vordergrund; man wollte von ihr los, wollte ein Gegengewicht gegen sie schaffen. In der Schweiz steht die Schule ganz im Hintergrunde. Matter berührt in seinem trefflichen Büchlein vielfach Fragen, die auch in Deutschland wenn auch nicht gerade akut, so doch nicht ganz bedeutungslos sind. Auch er steht auf dem Standpunkt: der Wandervogel muß sich zu einer Erziehungsgemeinschaft auswachsen. Man wird Matters Gründe vielleicht lieber hören, weil er ein erfahrener Schulmann ist, dem besonders die Landerziehungsheime nicht fremd geblieben sind. 60 schöne Bilder gereichen dem Bändchen zu Schmuck und Zier.

Jena. Karl Wilker.

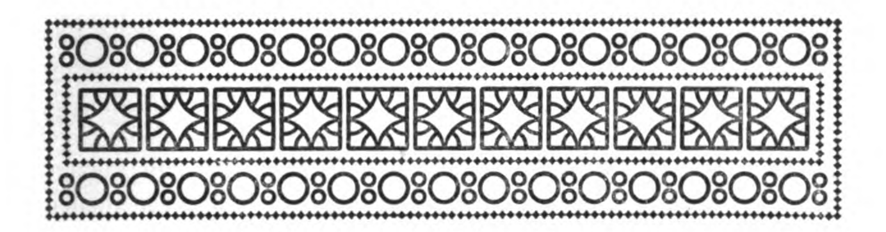
Würtz, Hans, Der Wille siegt. Ein pädagogisch-kultureller Beitrag zur Kriegskrüppelfürsorge. Berlin, Otto Elsner, Verlagsgesellschaft m. b. H., 1915. 8°. 136 Seiten, mit zahlreichen Abbildungen. Preis geb. 2 M, geh. 1 M.

Frh. v. Künssberg, Eberhard, und die Lehrer der Heidelberger Einarmschule. Einarm-Fibel. Ein Lehr-, Lese- und Bilderbuch für Einarmer. Mit Unterstützung des Badischen Landesausschusses für Kriegsinvalidenfürsorge herausgegeben. Karlsruhe, Verlag von G. Braun, 1915. 8°. IV u. 171 Seiten, mit vielen Abbildungen. Preis leicht geb. 1 M.

Beide Schriften haben den Zweck, den, durch den Krieg zu Krüppeln gewordenen Kämpfern des Vaterlands Anleitung zu geben, sich mit ihrem harten Schicksale auszusöhnen. Beide Bücher sind aus der Praxis heraus gewonnen, denn ihre Verfasser sind Fachmänner auf diesem Gebiete. Die Autoren der Einarm-Fibel sind selbst Einarmer. Für den Pädagogen, wie für die Leser unserer Zeitschrift bieten die Schriften vielerlei Anregung, denn sie zeigen, wie der Krieg nicht nur Wunden schlägt, sondern, daß aus ihm, auch auf erzieherischem Gebiete lebensvolle Wurzeln entsprießen, deren Kraft Bewunderung hervorrufen muß. Darum ist es etwas Großes, daß man alle Kriegskrüppel ihrem alten, oder wenn dies nicht möglich ist, einem neuen Lebensberufe mit Erfolg entgegenführen darf. Wie das geschieht, davon legen die Schriften in Wort und Bild ein wahrheitsgetreues Zeugnis ab.

Idstein i. T. M. Kirmsse.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



A. Abhandlungen.

1. Über den Wert der Freiübungen im Hilfsschulturnen.

Von

Kurt Lehm, Dresden.

(Schluß.)

Bei weiterem Ausbau der Freiübungen ist als Heilfaktor der Rhythmus in weiterem Maße als bisher zu würdigen und auszunutzen.

Auf die hohe Bedeutung des Rhythmus für die Erziehung ist wiederholt in pädagogischen Werken hingewiesen worden. Die umfassendste Arbeit in dieser Richtung hat aber ein Mann geleistet, der selbst seinen Namen in deutschen Landen verächtlich machte, Jaques-Dalcroze. Wir Deutschen hätten allen Grund, seinen Namen und sein Werk zu vergessen. Und doch! Die Gerechtigkeit heischt, Person und Sache zu trennen. Jaques-Dalcroze hat sich sein Urteil selbst gesprochen.

Nach meiner Erfahrung ist die rhythmische Gymnastik eine Vorschule für den Tanz als Ausdrucksform, sie dient also in erster Linie der Kunst. Dem Laien, der sich der rhythmischen Gymnastik widmet, verhilft sie zu tieferer Erfassung der Bewegungen und des Tanzes, fördert ihn in der Auffassung plastischer Kunst.

Was hat nun diese Kunstform der rhythmischen Gymnastik mit dem Hilfsschulturnen zu tun?

Hilfsschüler sind geistig und körperlich unfreie, gefesselte Menschen. Zur Lösung des Geistes aus physischen Banden ist die Forschung

theoretisch und praktisch fortgesetzt an der Arbeit. Und die Beidhändigkeitsbestrebungen, wie sie bis kurz vor dem Krieg lebhaft diskutiert wurden, sind ein Ausdruck dieser Forschertätigkeit. Man versprach sich viel von der Ambidextrie, ist aber mit den Erfolgen nicht zufrieden gewesen, in Berlin und andern Orten sind die Versuche mit der Doppelhändigkeit eingestellt worden. Am besten scheinen die Ergebnisse im Turnen, Zeichnen und in der Handfertigkeit gewesen zu sein. Doch ist die Zahl der Übungen, die im Turnen vorgenommen wurden, nach den bekannt gewordenen Berichten, sehr klein. Unter dem Widerspruch der Meinungen und im Hinblick darauf, daß man unter Umständen durch Zwang zur Beidhändigkeit Stottern und andere nervöse Erscheinungen heraufbeschwören könnte, habe ich meine eigenen besonderen Übungen eingestellt und namentlich die Gegensatz-Übungen im Turnunterricht, im Pausenturnen und bei Ermüdungserscheinungen auch während des sonstigen Unterrichts gepflegt und damit gute Erfahrungen in jeder Beziehung gemacht. Um in diesen Übungen recht reichliches abwechslungsreiches Material zu haben, suchte ich in dem Schatz der schwedischen Turnübungen nach geeigneten Übungen, konnte in dieser Beziehung aber nur Parallelübungen zum deutschen Turnen finden (bei Gerätübungen wäre die Ausbeute reicher gewesen). Und so führte mich mein Suchen endlich zu Jaques-Dalcroze.

Es sei zunächst gesagt, was ich nicht fand: außer dem Knicks bei der halben Note keine neue Bewegungsform für die Beine. Auch die Rumpfübungen sind im deutschen und schwedischen Turnen vorhanden. Die Einzelübungen für Hand, Fuß, Kopf, Rumpf können für das deutsche Turnen ohne weiteres und ohne daß sie einen Fremdkörper im deutschen Turnsystem darstellten, durch entsprechende Übungen aus dem deutschen Militärturnen ersetzt werden (Fußrollen, Handrollen, Armrollen, Kopfrollen, Rumpfrollen).

Reicher ist die Methode Jaques-Dalcroze an Bewegungsformen für Arme und Hände. Ob diese Übungen aber für das deutsche Turnen nötig sind, scheint mir sehr fraglich, ja bedenklich. Diese Bewegungsformen sind zum großen Teil nichts anderes als Taktierübungen beidhändig bezw. beidarmig ausgeführt. Ich habe diese Übungen bis zum zwölfteiligen Takt mitgeturnt. Bis zum sechsteiligen Takt wären diese Übungen im Rahmen der deutschen Freiübungen bezw. Gangübungen verwendbar. Was darüber ist, wäre zuviel. Eine Notwendigkeit der Hinzunahme der Taktierübungen besteht aber meines Erachtens nicht.

In der folgenden Übersicht habe ich nun zum Vergleich deutsches

Turnen (Freiübungen), Rhythmische Gymnastik (Jaques-Dalcroze) und schwedisches Turnen (Übungen ohne Geräte) nebeneinander gestellt. Eine strenge Parallelisierung habe ich aber nicht durchgeführt, um nicht durch Zerreißung der Übungsgruppen die Eigenart der Systeme zu verwischen. Aber auch auf diese Weise wird man erkennen, wo Beziehungen, wo Abweichungen vorhanden sind.

Deutsches Turnen	Rhythmische Gymnastik Jaques-Dalcroze	Schwedische Gymnastik

Atem-Übungen.

I. Die Haltungen, in welchen folgende Übungen ausgeführt werden, begünstigen die Ausdehnung der Unterleibsgegend.

Übung 1. — Erste Stellung: Die Arme in horizontaler Richtung seitwärts gestreckt, gerader Körper; die Handflächen nach unten gekehrt.

Zweite Stellung: Die Arme gesenkt, die Handflächen gegen die Schenkel gelegt, die Fingerspitzen nach unten gerichtet.

Die Einatmung während die Arme sich senken;

die Ausatmung während sie sich heben.

Übung 4. — Erste Stellung: Der Rumpf nach vorne gebeugt; die Arme gestreckt; die Handflächen dem Körper zugewandt; die Finger gestreckt; die Fingerspitzen berühren beinahe den Fußboden.

Zweite Stellung: Der Körper ist in gutem Gleichgewicht in gerader Linie aufgerichtet, die Arme rückwärts gestreckt, ein Λ bildend; die Fingerspitzen dem Boden zugekehrt. ...

Die Einatmung, während der Körper sich emporrichtet, die Ausatmung während der Rumpfbeugung.

II. Die Haltungen, in welchen folgende Übungen ausgeführt werden, begünstigen die Ausdehnung des Brustkorbes.

Übung 1. — Erste Stellung: Die Arme in horizontaler Richtung nach vorne gestreckt; die Handflächen einander zugekehrt.

Übung 943. **St. 2 A. Heben ausw. und Senken abw.** .... Auf Eins! werden die Arme und Hände während der Einatmung vollständig gestreckt in der Querebene des Körpers zur Busenstellung (d) ausw. geführt; auf den Befehl Zwei! gehen die Arme bei gleichzeitiger Ausatmung wieder zum Ausgg. zurück.

Übung 945. **Sprechstehende Ausg.** wird von der Grundst. auf den Befehl: Sprechstand — stellt! dadurch eingenommen, daß die Unterarme so gedreht werden, daß die Handflächen mit geschlossenen Fingern vorw. ausw. weisen; die Oberarme sollen dabei still am Körper zurückgehalten werden. Die Grundst. wird auf den Befehl Zwei! wieder eingenommen. Auf den ersten Ausführungsbefehl wird ein-, auf den anderen ausgeatmet. Die Übung wird auch mit **F. Bewegungen vorausw., vorw., rückw.** und **rückausw.** unter wechselweiser Überführung des Körpergewichtes von dem einen auf den andern Fuß ausgeführt.

Übung 947. **(Str.) Flügelst. R. Beugg. rückw.** Die Bewegung muß zu einer sehr geringen Beugung durch Überstreckung im oberen Teil des Rückens und des Halses eingeschränkt werden. Die Einatmung geschieht bei der Rückbeugg. und die Ausatmung bei der Aufwärtsstreckung.

Übung 948. **St. 2 A Vorwärtsbeugg.** Befehl: Arme

Deutsches Turnen	Rhythmische Gymnastik Jaques-Dalcroze	Schwedische Gymnastik
	Zweite Stellung: Die Arme in horizontaler Richtung seitwärts gestreckt; die Handflächen nach vorn gewendet. Der Übergang zwischen den zwei Stellungen geht langsam vor sich, die Einatmung während die Arme sich seitwärts bewegen; die Ausatmung während sie sich einander nähern. Übung 3. — Erste Stellung: Die Hände hinter dem Rücken verschlungen; die Ellenbogen gestreckt; die Schultern durch die Kraftanstrengung der Hände rückwärts gezogen. Zweite Stellung: Die nämliche Haltung aber mit erschlafften Schultermuskeln. Die Einatmung während der ersten Stellung. Die Ausatmung während der zweiten Stellung. *III. Haltung, welche die gleichzeitige Ausdehnung des Unterleibes und des Brustkorbes begünstigt.* Übung 4. — Man zähle bis 8. Auf eins, erste Haltung: Ein Schritt vorwärts, der Körper bleibt auf dem sich rückwärts befindenden Fuß gestützt. Die Fäuste nach rückwärts, Ellenbogen gestreckt, gewölbte Brust. Auf drei und vier: Langsame tiefe Einatmung. Auf fünf und sechs: Langsame Ausatmung. Auf sieben, zweite Haltung: Der rückwärts stehende Fuß stellt sich neben den anderen; die Arme in horizontaler Richtung vorwärts gestreckt.	vorw. — beugt! Abwärts — streckt! Dasselbe — Eins! Zwei! usw. Die Einatmung und das erste Zeitmaß fallen zusammen, die Ausatmung ebenso mit dem anderen Zeitmaß. Übung 952. **Str. bogenst. R. Beugg. vorw. und abw.** und darnach **vorw. aufw. Streckg.** Nachdem der streckbogenst. Ausgang eingenommen ist, wird auf den Befehl: Vorwärts abw. — beugt! die Abwärtsbeugg. so vollständig als möglich ausgeführt. Dies wird dadurch erleichtert, daß man erst gegen den Schluß der Bewegungsbahn die Ausatmung ausführt, aber dann so kräftig als möglich, wozu die Zusammenbeugg. beiträgt. Darauf folgt der Befehl: Vorw. aufw. — streckt! wobei sich der Körper unter möglichst starker Einatmung zur Aufstreckung erhebt. Die Bewegung wird darauf mit Wechselzählen wiederholt und kann später frei geübt werden. Die Schnelligkeit der Bewegung richtet sich nach dem Atmungsrhythmus. Übung 957. **Busenst.** (d) **2 A. Hebg. aufw. mit Rückgang.** Das Einatmen und Armheben samt Ausatmen und Zurückführen der Arme fallen zusammen. Die Übung nimmt ihren Fortgang nach Wechselzählen und wird bisweilen auch **Kopfbeugen rückw.** eingelegt.

Gleichgewichts-Übungen.

	Allgemeine Übungen für das Gleichgewicht der Bewegungen.	*Gleichgewichtsbewegungen.*[1]
Kniehebhalte.	Übung 1. — a) Der Körper stützt sich fest auf einen Fuß. Das andre Bein hebt sich mit gebeugtem Knie, Fußspitze abwärts, die Linie des Oberschenkels horizontal. — Die Hände sind bei dieser	Übung 595. **F. Bewegungen (vorwärts, vorauswärts, rückauswärts** und **rückwärts)** mit **gestrecktem Rist**, so daß nur die Fußspitze des bewegenden

[1]) ohne Geräte.

Deutsches Turnen	Rhythmische Gymnastik Jaques-Dalcroze	Schwedische Gymnastik
	Übung bald auf den Hüften, bald hinter dem Genick, oder auch in horizontaler Richtung seitwärts gestreckt. ...	Fußes den Boden berührt. Diese Fußbewegungen werden etwas verkürzt; später wird die entsprechende Übung in zehenstehendem Ausgg. ausgeführt.
Knieheben, Vorstrecken. Zehenstand, Knieheben, Vorstrecken.	Übung 3. — a) Der Körper stützt sich fest auf einen Fuß. Man zählt »eins«, »zwei«. Auf eins wird das andre Bein mit gestrecktem Knie vorgeschwungen; auf zwei kehrt es zur ersten Haltung zurück, das Knie gebeugt. — b) Dieselbe Übung auf der Fußspitze.	Übung 605. **St. B. Auswärtsführung.** ... Auf den Befehl: L. (r.) Bein auswärts — führt! wird das Körpergewicht auf den r. (l.) Fuß übertragen und das l. (r.) Bein vollständig gestreckt, direkt nach der Seite auswärts geführt, so weit das Hüftgelenk es gestattet (»Spreizhalte«). Der Körper soll im übrigen eine gute, gerade Haltung einnehmen. Auf den Befehl: Einwärts — führt! wird das Bein wieder in seine ursprüngliche Stellung zurückgeführt oder der Fuß wird, nachdem eine zeitlang geübt worden ist, vor oder hinter den stehengebliebenen gesetzt, wenn befohlen wird: Beinauswärtsführung Bewegung vorwärts (rückwärts) usw. ...
Rückstellen, Fersenhebhalte, Rückspreizen. Zehenstand, Rückstellen, Fersenheben, Rückspreizen.	Übung 4. — a) Der Körper ist fest auf einen Fuß gestützt; der andre Fuß steht rückwärts, einen Schritt entfernt. Das Bein, welches sich rückwärts befindet, wird auf eins rückwärts gehoben, mit ganzer Kniebeugung; der Oberschenkel bleibt regungslos; auf zwei senkt sich der Fuß ohne den Boden zu berühren. b) Dieselbe Übung auf der Fußspitze.	
Quergrätschstellung, Vorschwingen zur Vorspreizhalte, Rückschwingen und Aufzehen.	Übung 5. — a) Die Füße sind einen Schritt voneinander entfernt; der Körper ruht auf dem sich vorwärts befindenden Fuß; die Arme in leichter Biegung aufwärts gehoben. Auf eins wird das rückwärts stehende Bein in gestreckter Haltung vorwärts geschwungen, der Oberkörper neigt sich dabei rückwärts, die inneren Handflächen nach vorne gekehrt. Auf zwei wird dasselbe Bein in gestreckter Haltung rückwärts geschwungen, der Körper neigt sich vorwärts. ...	Übung 606. **Krummhalbst. Ristaufbeugg. und Streckg.** (Hüfthalte) u. a. Nachdem die Ausgangsstellung eingenommen ist, wird die Bewegung des Fußes ausgeführt auf den Befehl: Ristaufbeugg. und Streckg. Eins! Zwei! Auf Eins! wird der Fuß soweit es möglich ist gegen das Unterbein aufgebogen, auf Zwei! wird der Rist durch die Niederführung des Fußblattes so weit als möglich ausgerichtet. Unterdessen hat das aufgebogene Knie die Ausgangsst. genau beizubehalten. — Die Übung wird nach beiden Seiten gleich ausgeführt und wenn nötig mit Stützen eingeleitet.
Beinschwingen seitw. mit Kreuzen des Standbeines vorw., Zehenstand.	Übung 8. — a) Der Körper ist fest auf einen Fuß gestützt. Der andere Fuß beschreibt eine gerade Linie von links nach rechts und vice-versa, indem er auf eins das andere Bein kreuzt und auf zwei sich seitwärts vom Körper entfernt, ohne jemals den Fußboden zu berühren. Der Oberkörper neigt sich in der dem Beine entgegengesetzten Richtung. b) Dieselbe Übung auf der Fußspitze.	Übung 607. **Krummhalbst. Kniestr. vorw.** (Hüfthalte, Nackenhalte, Strst.). Auf den Befehl: Kniestr. — Eins! wird das Unterbein so nahe als möglich zum gestreckten Knie voraufwärts geführt. Auf den Befehl: Beugt! oder Zwei! geht das Unterbein wieder zum Ausgg.
	Übung 11. — ... Auf 1, Rumpfbeugung nach vorwärts, wobei die	

Deutsches Turnen	Rhythmische Gymnastik Jaques-Dalcroze	Schwedische Gymnastik
Rumpfbeugen vorw. Armsenken und -heben, Zehenstand.	Fingerspitzen beinahe den Fußboden berühren. Auf 2 richtet sich der Körper wieder auf, die beiden Arme heben sich gerade über den Kopf. Auf 3 dieselbe Haltung, der Körper hebt sich auf die Fußspitzen. Auf 4 bleibt der Körper in dieser Haltung, die Arme senken sich und strecken sich etwas rückwärts aus. Auf 5 dieselbe Haltung. Auf 6 Rückkehr zur Ruhestellung.	zurück. — Das Knie soll hierbei seine Höhe in der Ausgangsst. beibehalten, es darf somit nicht gesenkt werden. Übung 608. **Krummhalbst. wechs. Knieaufbeugg.** (Hüfth. schneller Wechsel). Auf den Befehl: Fußwechseln — stellt! wird der aufgehobene Fuß niedergesetzt, und das andere Knie so schnell dies geschehen kann zur entsprechenden Lage in krummhalbst. Stellung gehoben. Beide Zeitmaße sollen somit in eins zusammenfallen. Darauf wird die Übung nach Wechselzählen fortgesetzt. Eins! Zwei! usw. Übung 609. **Krummhalbst. Kniestr. rückw.** (Hüfthalte) wird bewerkstelligt auf den Befehl: Kniestreckg. rückwärts — Eins! wobei das ganze Bein, so hoch als möglich, vollständig gestreckt und zugleich rückwärts geführt wird. Auf den Befehl: Knieaufbeugg. — Zwei! wird das Bein mit gebogenem Knie, letzteres wird so hoch als möglich aufgehoben, mit Beibehaltung der geraden guten Körperhaltung wieder vorwärts geführt. Übung 610. **Krummhalbst. Knie-Auswärtsführung** (Hüfthalte). Auf den Befehl: Knieauswärtsführung — Eins! wird das aufgebeugte Knie, ohne daß es gesenkt wird, und so, daß es so weit als möglich zur Seite weist, auswärts geführt. Auf den Befehl: Einwärts — führt! wird das Bein wieder zur Ausgangsst. zurückgeführt usw.
Kreuzen rückw. und Aufzehen.	Übung 12. — ... Das rechte Bein kreuzt in gestreckter Haltung das linke Bein und zwar indem es sich rückwärts bewegt und sich auf die Fußspitze stellt. ... b) Schaukelnde Bewegung in der beschriebenen Haltung.	
Auslage.	Übung 13. — Das Körpergewicht ruht auf dem linken Knie, welches sich in dem Augenblick beugt, wo das rechte Bein sich vollständig nach rückwärts ausstreckt — und vice-versa.	
Rumpfbeuge rückw.	Übung 14. — Rumpfbeugung nach rückwärts. ...	
Armschwingen.	Übung 15. — Auf eins werden die Arme in horizontaler Richtung nach links geschwungen, wobei der Kopf sich nach rechts dreht und neigt; der Oberkörper dreht und neigt sich ebenfalls etwas nach rechts; auf zwei: Die Arme werden nach rechts geschwungen. ...	
Fußrollen.	Übung 16. — a) Der Körper stützt sich fest auf einen Fuß. Das andere Bein vorwärts gestreckt. Das Fußgelenk dreht sich im Kreise. ...	
Zehenstand.	Übung 17. — a) Man zählt eins, zwei. Auf eins: Der Körper stützt sich auf die Fußsohlen. Auf zwei: Der Körper hebt sich auf die Fußspitzen. b) Auf eins: Fußsohle. Auf zwei und drei: Fußspitze. c) Auf eins: Fußsohle. Auf zwei bis vier einschließlich: Fußspitze, u. s. w. bis zwanzig.	

Deutsches Turnen	Rhythmische Gymnastik Jaques-Dalcroze	Schwedische Gymnastik
Zehenstand, Kniebeuge.	Übung 20. — Absätze geschlossen; die Arme in horizontaler Richtung seitwärts gestreckt; der Körper hebt sich auf die Fußspitzen. Auf eins: tiefe Kniebeugung. Auf zwei: der Körper hebt sich auf die Fußspitzen empor. Auf eins u. zwei: Kniebeugung. Auf drei: der Körper richtet sich auf. Auf eins, zwei, drei: Kniebeugung. Auf vier: der Körper richtet sich auf. Auf eins, zwei, drei, vier: Kniebeugung. Auf fünf: der Körper richtet sich auf, und so weiter.	
	Übungen für die Kraft und die Geschmeidigkeit der Muskeln. **Der Kopf (der Hals).** *Grundstellung: Die Halsmuskeln geschmeidig.*	**Bewegungen für Schultern, Nacken u. Rücken.** **Kopfdrehungen** werden in Verbindung mit anderen Übungen ausgeführt, z. B. Übung 632. **Beugst. R.-Beugung vorwärts und rückwärts.**
1.—4. Kopfneigen, -drehen (wenden).	1. Der Kopf neigt sich bald nach links, bald nach rechts. Alle drei- und vierteiligen Takte. 2. Der Kopf dreht sich nach links, darauf nach rechts. 3. Der Kopf neigt sich vorwärts und richtet sich wieder auf. 4. Der Kopf neigt sich nach rückwärts und richtet sich wieder auf.	
Kopfrollen.	5. Der Kopf führt eine Kreisbewegung aus in der Richtung nach links, nach rückwärts, nach rechts und vorwärts. Dieselbe Übung in entgegengesetzter Richtung nach rechts, nach rückwärts, nach links und vorwärts.	
	Die Schultern.	
Armkreisen.	6. Der rechte Arm beschreibt einen senkrechten Kreis, indem er sich vorwärts, aufwärts, rückwärts und abwärts bewegt. Dieselbe Übung in entgegengesetzter Richtung.	Übung 633. **Reckst. 2 A. Schwingen** wird nach Wechselzählen: Eins! Zwei! ausgeführt dadurch, daß durch Schwingen der geraden Arme zwischen reck-

Deutsches Turnen	Rhythmische Gymnastik Jaques-Dalcroze	Schwedische Gymnastik
Armschwingen.	7. Der horizontal gehobene und gestreckte Arm beschreibt einen Halbkreis, indem er sich von links nach rechts und von rechts nach links bewegt. Der Arm wird dabei so weit wie möglich rückwärts geführt und wenn er sich vorwärts befindet, darf der Ellenbogen nicht gekrümmt werden. ...	und streckst. Stellung gewechselt wird. Übung 638. **Recksturzgrätschst. 2 A. Schwingen.** ... Übung 639. **Beugesturzgrätschst. 2 A. Streckg. auswärts und aufwärts.** ... Übung 648. **Flügelausfallst. b. Ausgg. Flügelschlußausfallst.** Zuerst wird die Armstellung eingenommen, dann die ausfallst. Stellung mit ganzer **Fuß**bewegung rückwärts (vorwärts) auf den Befehl: L. (r.) Fuß — stellt!
Armkreisen.	8. Der gestreckte Arm beschreibt einen senkrechten Halbkreis, indem er sich seitwärts und aufwärts hebt und darauf wieder in entgegengesetzter Richtung heruntersenkt. ...	Übung 653. **Reckkn. Grätschfällst. 2 A. Schwingung**, eingeleitet mit **beugknie-grätschfällst. 2 A Streckg. aufwärts und vorwärts.** Diese Übung erfordert eine Stütze für die Füße des Bewegungsnehmers, entweder an einer Gerätschaft oder von einem Seitenkameraden.
	Das Handgelenk. *Der Vorderarm ist vorwärts gehoben.*	
Handrollen.	12. Abwärts- und Aufwärtsbiegen. 13. Biegen nach links und rechts. 14. Die Hand beschreibt einen senkrechten Kreis, indem sie sich nach links, abwärts, nach rechts und aufwärts bewegt. ...	
	Der Rumpf (die Hüften). *Grundstellung: Die Hände auf den Hüften.*	**Bauchbewegungen.** Übung 691. **Strecklieg. 2 B.-Aufhebg.** Geräte: Wagerechte Fläche als Unterlage. Der Bewegungsnehmer nimmt die str. liegende Ausgg. und auf den Befehl: Beine heben — Eins! werden beide Beine vollständig gestreckt und mit auswärts weisenden Füßen etwas von der Unterstützungsfläche gehoben, aber nicht höher, als bis sie gegen dieselbe einen halben rechten Winkel bilden. Nachdem die Übung einige Male ausgeführt ist, wird das Beinheben mit gestreckten Beinen fortgesetzt, bis sie in vollständig lotrechte oder überlotrechte Stellung kommen, worauf sie langsam gesenkt werden mit der Beachtung, daß der weiche Leib darunter nicht von der Unterstützungsfläche getrennt wird. ..
Rumpfbeuge vorw. und rückw.	15. Rumpfbeugung nach vorwärts und nach rückwärts.	
Rumpfbeuge seitw.	16. Dieselbe Stellung, der Handrücken stützt sich auf die Hüfte. Rumpfbeugung nach links und rechts.	
Rumpfrollen.	17. Herumführung des Rumpfes, indem sich der Oberkörper nach links, rückwärts, nach rechts und vorwärts bewegt.	
	Der Arme hängen herunter.	
Rumpfdrehen.	18. Der Rumpf dreht sich nach links und nach rechts um seine Achse.	

Deutsches Turnen	Rhythmische Gymnastik Jaques-Dalcroze	Schwedische Gymnastik
	Die Beine. *Grundstellung: Herunterhängende Arme, oder aber die Arme auf den Hüften.*	Übung 693. **Sturzfallst. Ausgg.** ... wird von der Grundstellung und vielen anderen Stellungen durch eine Vorwärts-abwärtsbeugung und Stütze der Hände gegen einen niederen Gegenstand oder gegen den Boden, direkt vor den Fußspitzen oder etwas außerhalb derselben eingenommen. Die Bewegung wird ausgeführt auf den Befehl: Ausgangst. — stellt! Auf den Befehl: Zwei! werden beide Füße gleichzeitig gerade rückwärts bewegt und die Beine allmählich ganz gerade gestreckt; die Fußspitzen sollen gegen den Boden stützen, die Hände sollen sich dabei senkrecht unter den Schultergelenken oder etwas weiter vorn befinden usw.
Fersenhebhalte, Kniehebhalte.	19. Ein Knie gebeugt: Auf eins wird der Oberschenkel vorwärts gehoben. Auf zwei wird der Oberschenkel rückwärts gestreckt.	
Kniebeuge, Auslage.	20. Ein Knie gebeugt: Auf eins wird der Oberschenkel seitwärts entfernt. Auf zwei Rückkehr zur Ruhestellung (gebeugtes Knie). 21. Ein Knie in horizontaler Richtung gehoben. Der Oberschenkel beschreibt einen Halbkreis: nach links und nach rechts.	
Fersenhebhalte.	22. Der Unterschenkel in horizontaler Richtung rückwärts gehoben. Der Oberschenkel beschreibt einen horizontalen Kreis: rückwärts, nach außen, vorwärts; etc.	**Wechselseitige Rumpfbewegungen.**
	Liegende Haltung. 23. Die Hände unter dem Kopf. Zwei dreiteilige Takte; langsame Bewegung. Auf Taktteil eins des ersten Taktes richtet der Körper sich auf, indem er zur sitzenden Haltung übergeht: Die Beine heben sich dabei nicht vom Boden und die Hände unterstützen die Bewegung in keiner Weise. Auf eins des zweiten Taktes Rückkehr zur liegenden Haltung.	Übung 763. **Schlußst. Seitbeugg.** Die Übung wird in schlußst. Ausgg. ausgeführt auf den Befehl: Seitbeugg. nach l. (r.) — beugt! Aufwärts — streckt! Nach r. (l.) — beugt! usw. ... Übung 764. **Schlußst. Seitdrehg.** (Hüfthalte). Sie wird ausgeführt auf den Befehl: Seitdrehg. nach l. (r.) — dreht! Vorwärts — dreht! usw. ... Übung 772. **Flügelst. Wechseldrehg.** in Verbindung mit **Kopfdrehen.** Im Anfang wird zuerst die Rumpfdrehung nach l. (r.) ausgeführt. Später werden beide Drehungen gleichzeitig ausgeführt. ...
	24. Dieselbe Haltung, die Arme der Länge nach neben dem Körper ausgestreckt. Auf eins des ersten dreiteiligen Taktes heben sich die Beine in langsamer Bewegung (die Knie gestreckt) bis sie ein Rechteck mit dem Oberkörper (gemeint ist: bis sie einen rechten Winkel ... L.) bilden. Auf eins des zweites Taktes Rückkehr zur liegenden Haltung.	Übung 784. **Seitfallst. Ausgg.** und **(halbstr.) seitfallst B. Teilg.** Der Ausgg. wird gewöhnlich von der vorfallst. Ausgangsst. eingenommen auf den Befehl: Auf l. (r.) Hand seitfallst. stellt! R. (l.) Arm aufwärts — streckt! Beinteilg. — Eins! Der Körper wird auf den ersten

Deutsches Turnen	Rhythmische Gymnastik Jaques-Dalcroze	Schwedische Gymnastik
	Das Knie. *Grundstellung (oder liegende Haltung), der Oberschenkel gehoben.*	Ausführungsbefehl, auf die angegebene Hand gestützt, so gewendet, daß die Querebene des Körpers vollständig senkrecht wird. ...
Beugen und Strecken.	25. Beugen und Strecken.	Auf das letzte Befehlswort soll der obere **Fuß** am vollkommen gestreckten Bein, im Lotplan,
Kniebeuge.	*Aufrechte Haltung.* 26. Tiefe Kniebeugung.	so hoch als geschehen kann gerade aufwärts geführt werden. Auf die Zahl: Zwei! wird das Bein langsam zum andern zurückgeführt.
	Das Fußgelenk. *Grundstellung (oder liegende Haltung), der Oberschenkel gehoben.* 27. Fußgelenkbeugung abwärts und aufwärts.	Zur Erläuterung der Übungen aus der schwedischen Gymnastik mögen hier einige Übertragungen aus der schwedischen in die deutsche Turnsprache folgen:
Fußrollen.	30. Der Fuß wird herumgeführt, indem er sich nach außen, abwärts, nach innen und aufwärts bewegt. Dieselbe Übung in entgegengesetzter Richtung: nach außen, aufwärts, nach innen und abwärts.	Übung 943. Seithebhalte. „ 945. Grundstellung, Arme nach unten und rückwärts gestreckt. „ 947. Hände auf Stütz, Rückenbeugg.
Zehen- und Sohlenstand.	*Grundstellung.* 31. Der Körper hebt sich auf die Fußspitzen und senkt sich zurück auf die Sohlen.	„ 952. Rumpfrückbeugen, Arme abw. gestreckt. „ 957. Armhochheben, Rückschreiten. „ 606. Knieheben, Fußbeugen und Strecken.
	Die Ellenbogen und der Rücken.	„ 607. Knieheben, Beinstrecken, Beugen. „ 608. Knieheben, schneller Wechsel.
Liegestütz vor-, seit-, rücklings.	*Liegende Haltung.* 32. Der Schüler liegt ausgestreckt; das Gesicht ist dem Boden zugekehrt, die Ellenbogen gekrümmt und die Handflächen gegen den Fußboden gedrückt. Auf eins hebt sich der Schüler, auf die Hände und Arme gestützt, empor (der Rücken bleibt durchaus geradlinig); auf zwei Rückkehr zur ersten Haltung.	„ 609. Knieheben, Beinstrecken rückw. „ 610. Knieheben, Beinstrecken seitw. „ 633. Vorhebhalte mit beiden Armen, Schwingen. „ 638. Rumpfbeuge in Grätschstellung mit vorgehobenen (nicht gesenkten) Armen. „ 639. Rumpfbeuge mit Armbeuge seitw. „ 648. Ausfall vorw., Hüftstütz. „ 653. Knieen in Grätschstellung, Armschwingen. „ 691. Liegende Haltung, Beineheben. „ 693. Liegestütz vorlings. „ 763. Grundstellung. Seitbeugen des Rumpfes. „ 772. Rumpfdreh., Hüftstütz. „ 784. Seitliegestütz, Beinspreizen, Armheben.

Deutsches Turnen	Rhythmische Gymnastik Jaques-Dalcroze	Schwedische Gymnastik

Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen.

Übung 1. — ... Der linke Arm führt eine Kreisbewegung aus, nach rückwärts, nach oben, nach vorn, abwärts u. s. w. Nach zwei oder drei Kreisführungen fängt der rechte Arm an, den zweiteiligen Takt zu schlagen. Die beiden Hände kommen gleichzeitig unten an.

Übung 3. — Aufrechte Haltung; das eine Knie wird gehoben.

Der freie Fuß führt abwechselnd zwei Bewegungen aus: nach unten (gestreckte Linie) und nach oben (Biegung des Fußgelenkes). Zu gleicher Zeit schlägt die eine Hand (nachher die andere) den zweiteiligen Takt, in der der Bewegung des Fußes entgegengesetzten Richtung.

Rechte Hand	↓ ↑ ↓ ↑	Linke Hand	↓ ↑ ↓ ↑
Rechter Fuß	↑ ↓ ↑ ↓	Linker Fuß	↑ ↓ ↑ ↓

Übung 4. — Die Fußspitze wird abwechselnd nach innen und nach außen geführt. Die eine Hand (hernach die andere) schlägt den zweiteiligen Takt.

Rechte Hand	↓ ↑ ↓ ↑	Rechte Hand	↓ ↑ ↓ ↑
Rechter Fuß	l. r. l. r.	Rechter Fuß	r. l. r. l.
Linke Hand	↓ ↑ ↓ ↑	Linke Hand	↓ ↑ ↓ ↑
Rechter Fuß	l. r. l. r.	Rechter Fuß	r. l. r. l.

Übung 5. — Der Fuß führt die Bewegung der vorigen Übung aus. Zugleich wird die in horizontaler Richtung vorwärts gestreckte Hand (hernach die andere) nach links geführt, wenn die Fußspitze sich nach rechts bewegt, und vice-versa.

Rechte Hand	← →	Linke Hand	← →
Rechter Fuß	→ ←	Rechter Fuß	→ ←

usw.

Übung 7. ... Der linke Arm beschreibt einen großen Kreis. ... Nach zwei Kreisführungen fängt der rechte Arm an den vierteiligen Takt zu schlagen. ...

Übung 10. — Ein Knie gehoben. Der Fuß schlägt den zweiteiligen Takt (die Fußspitze abwärts, die Fußspitze aufwärts. Zu gleicher Zeit schlägt die eine Hand im selben Tempo den vierteiligen Takt. ...

Übung 13. — Die linke Hand schlägt den zweiteiligen, die rechte den vierteiligen Takt.

Deutsches Turnen	Rhythmische Gymnastik Jaques-Dalcroze	Schwedische Gymnastik

Linke Hand ↓ ↑ ↓ ↑ (1 2 1 2)
Rechte Hand ↓ ← → ↑ (1 2 3 4) } usw.
und vice versa.

Übung 15. — Der Kopf schlägt den zweiteiligen Takt (herunter, herauf). Die Hand schlägt den zweiteiligen Takt in der der Kopfbewegung entgegengesetzten Richtung.

Kopf ↓ ↑ ↓ ↑ ↓
Linke Hand ↓ ↑ ↓ ↑ } usw.
und mit der rechten Hand.

Übung 19. — Der Kopf dreht sich nach links und nach rechts. Der Fuß (das Knie wird gehoben) schlägt den zweiteiligen Takt (die Fußspitze abwärts u. aufwärts).

Kopf r. l. r. l.
Rechter Fuß ↓ ↑ ↓ ↑ } usw.
und vice versa.

Übung 26. — Liegende Haltung; die Hände unter dem Kopf, das linke Bein ausgestreckt, der rechte Oberschenkel gehoben, das rechte Knie gebogen. . . . Während das rechte Bein sich abwechselnd streckt und liegt, führt das linke Bein eine Kreisbewegung aus. . . .

Übung 78. — Aufrechte Haltung; das linke Knie gehoben. Der linke Arm zeichnet einen horizontalen Kreis vor dem Körper: vorwärts, nach links usw.; der linke Fuß beschreibt einen horizontalen Kreis in entgegengesetzter Richtung: vorwärts, nach rechts usw.

Übung 118. — Aufrechte Haltung, ein Knie gehoben, der Oberschenkel in horizontaler Linie. Der Kopf macht die Bewegungen des vierteiligen Taktes. Die Hand (ohne Mitwirkung des Armes) schlägt den zweiteiligen Takt von links nach rechts. Der freie Fuß schlägt den zweiteiligen Takt von oben nach unten.
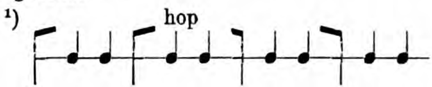
Der Kopf ↓ ← → ↑
Die Hand ← → ← →
Der Fuß ↓ ↑ ↓ ↑

Deutsches Turnen	Rhythmische Gymnastik Jaques-Dalcroze	Schwedische Gymnastik

Übungen für die Entwicklung der spontanen Willenstätigkeit.

Übung 1. — Die rechte Hand schlägt den zweiteiligen Takt; die linke Hand ist vorwärts gestreckt, die innere Fläche nach oben; auf den ersten Taktteil schlägt die rechte hörbar in die offene linke. Nach Verlauf einiger Takte gibt der Lehrer das Kommando: »hop,« auf einen ersten Taktteil. Auf den ersten Taktteil des folgenden Taktes fängt der Schüler an mit der linken Hand taktzuschlagen; die rechte Hand hört damit auf und streckt sich vorwärts aus, die innere Fläche nach oben gekehrt.

[1]



Beim nächsten Kommando löst die rechte wiederum die linke Hand im Taktschlagen ab; usw.

Übung 30. — Die Schüler bilden einen Kreis, indem sie sich einander die Hand reichen. Sie marschieren im zweiteiligen Takte nach links und fangen mit dem linken Fuß an. Das Kommando wird auf den ersten Taktteil gegeben. Darauf macht der rechte Fuß keinen Schritt vorwärts auf Taktteil 2, sondern nähert sich nur leicht dem linken Fuße, um sich dann nach rechts wendend den ersten (schweren) Taktteil des folgenden Taktes auszuführen. Der Marsch wird nun in der Richtung nach rechts fortgesetzt bis zum nächsten Kommando, worauf der Kreis sich wieder nach links wendet.

Übung 50. — Marsch im dreiteiligen Takt.

Das Kommando »hop« wird auf Taktteil 1 gegeben. Auf Taktteil 3 desselben Taktes nimmt der Schüler einen Sprung seitwärts nach links; beim folgenden Kommando wird er nach rechts springen usw.; er wird auf denselben Fuß zurückfallen, mit welchem er den Sprung genommen hat und darauf den Marsch fortsetzen.

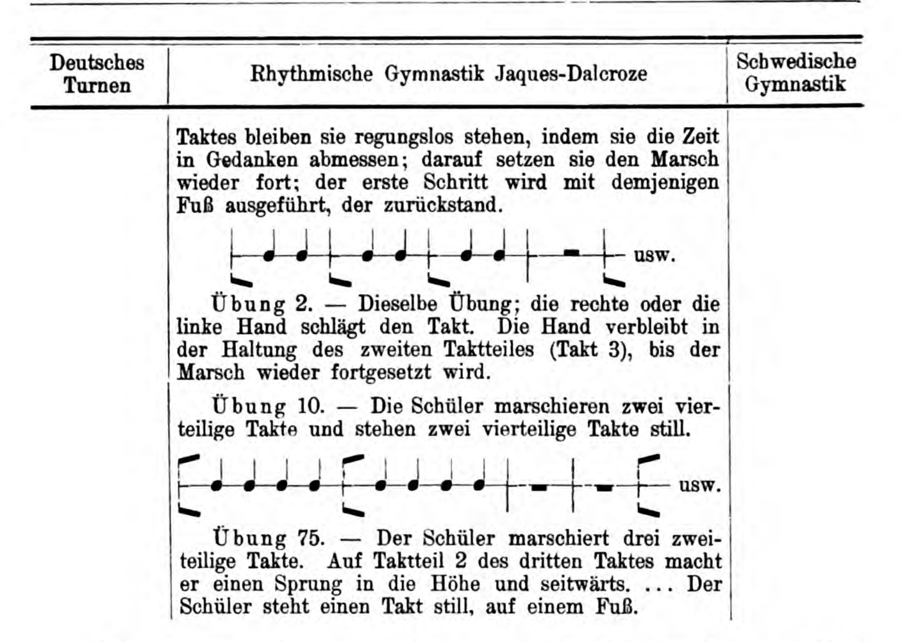
Marschunterbrechungsübungen.

Übung 1. — Die Hände hinter dem Kopf.

Die Schüler marschieren drei zweiteilige Takte; auf den zweiten Teil des dritten Taktes bleiben sie stehen, gestützt auf denjenigen Fuß, der den letzten Schritt gemacht hat; der andere Fuß bleibt zurück, den Boden leicht mit der Fußspitze berührend. Während eines

[1] Zeichenerklärung:

Linke Hand ⌝ Rechte Hand ⌜ Linke Hand ⌝
Linker Fuß ⌟ Rechter Fuß ⌞ Rechter Fuß ⌞ usw.



Deutsches Turnen	Rhythmische Gymnastik Jaques-Dalcroze	Schwedische Gymnastik
	Taktes bleiben sie regungslos stehen, indem sie die Zeit in Gedanken abmessen; darauf setzen sie den Marsch wieder fort; der erste Schritt wird mit demjenigen Fuß ausgeführt, der zurückstand.	
	usw.	
	Übung 2. — Dieselbe Übung; die rechte oder die linke Hand schlägt den Takt. Die Hand verbleibt in der Haltung des zweiten Taktteiles (Takt 3), bis der Marsch wieder fortgesetzt wird.	
	Übung 10. — Die Schüler marschieren zwei vierteilige Takte und stehen zwei vierteilige Takte still.	
	usw.	
	Übung 75. — Der Schüler marschiert drei zweiteilige Takte. Auf Taktteil 2 des dritten Taktes macht er einen Sprung in die Höhe und seitwärts. ... Der Schüler steht einen Takt still, auf einem Fuß.	

Ich habe diese Zusammenstellung absichtlich ausführlich gestaltet, einmal weil mir für die weitere Ausführung die Eingliederung der einzelnen Kapitel der Jaques-Dalcroze-Methode nicht erspart geblieben wäre, zum andern und vornehmlich deswegen, um eine Grundlage für die weitere Abhandlung zu geben, damit nicht nur über die Sache gesprochen wird, sondern auch Vergleichsmaterial vorhanden und ein Einblick in die praktische Gestaltung der Methode Jaques-Dalcroze gegeben ist. Die Arbeiten über die Methode Jaques-Dalcroze, die ich bisher zu Gesicht bekam, mangeln alle an einer anschaulichen Grundlage, theoretisierten nur und leider wurden diese Ausführungen dann nur als schönes Spiel mit Worten betrachtet, wozu man sich eine rechte Praxis nicht so leicht vorstellen konnte.

In der Anwendung des Rhythmus liegt der wesentliche Unterschied zwischen deutschem und schwedischem Turnen einerseits und der rhythmischen Gymnastik von Jaques-Dalcroze andrerseits. Im deutschen bezw. schwedischen Turnen herrschen die einfachen Rhythmen $^2/_4$, $^3/_4$, $^4/_4$, $^6/_8$ vor, bei Jaques-Dalcroze sind alle Rhythmen der Musik vertreten und nach seinem System auch durch Bewegungen ausführbar.

Im Rhythmus liegt auch der Wert der Methode Jaques-Dalcroze für die Hilfsschule. Im Rhythmus reichen sich Kunst und Heilpädagogik die Hand, und so ergibt sich die Antwort auf die Frage:

»Was hat die Kunstform der rhythmischen Gymnastik mit der Hilfsschule zu tun?«

Im Vorwort zu seinem Buch »Rhythmische Gymnastik« (erster Teil, erster Band, Seite VIII) sagt Jaques-Dalcroze: »Das Kind begrüßt alle körperlichen Übungen mit Freuden. Man stachle dieses Interesse an und nütze es für künftige Erziehungszwecke aus.« In dieser allgemeinen Fassung vermag ich dem Satz, in Anwendung gebracht auf das normale Kind, nicht ohne weiteres zuzustimmen, denn auch unter den Normalen gibt es Kinder, deren Fleisch schwach ist, die zu jeder überflüssigen Bewegung einfach zu faul sind und den Übungen mit Widerwillen entgegensehen. Auf Schwachsinnige angewendet, bedarf der Satz starker Einschränkung, denn hier sind Organträgheit und Willensschwäche nur zu oft gepaart. Nimmt eine Tätigkeit den Charakter der Übung an, dann lassen die schwachsinnigen Kinder meist bald nach, die Übung wird lässig ausgeführt, schließlich eingestellt. In manchen Fällen, ich denke an mehrere Neulinge, die der Hilfsschule zugeführt wurden, kam es nicht zur Übung, auch nicht zur Ausführung der gewünschten, dem Kinde vorgeführten körperlichen Betätigung. Ich verlangte z. B.: Stelle deinen Fuß wie ich (vorw., rückw.), mach mal so. Es erfolgte keine Reaktion. Jetzt legte ich dem Kind einen Ball vor den Fuß — und siehe, die gewünschte Bewegung erfolgte, sogar sehr lebhaft. Mit lebensvollem Inhalt möglichst in Spielform will der Hilfsschüler, auch der nahe der Normalität stehende, seine körperlichen Übungen ausführen, dann hat er seine Freude dran und tut eine Weile aktiv mit.

Kann der Rhythmus solche Erfolge begünstigen? Außer Zweifel, jedoch nur dann, wenn er im Gewande lebensvoller Ausdrucksform auftritt, am besten wieder in Spielform, in abwechslungsreicher Wiederholung. Und die Gefahr liegt nahe bei dem Jaquesschen System, daß die Taktier- und Gehübungen, die einen wesentlichen Teil desselben darstellen, ermüden und das Interesse nur auf kurze Zeit fesseln bei Hilfsschülern. Es ist auch mir und andern Kursusteilnehmern mitunter bei den Übungen so ergangen, daß sie den Geist nicht auf allzulange Dauer zu fesseln vermochten, ja, daß wir den Eindruck gewannen, daß es sich nicht um rhythmische Gymnastik, sondern um körperliche, um gymnastische Rhythmik handle, alles auf Rhythmus eingestellt, jede Bewegung der Hand, des Fußes. Und hier dürfte meines Erachtens die Reform einzusetzen haben, daß sich der Übende nicht als Gliederpuppe fühlt, aufgelöst in Kopf, Rumpf, Glieder, sondern als geschlossene, einheitliche, nicht als anatomisch zerlegte Person. Das ist ja das Schöne am deutschen Turnen

(immer nur an die Freiübungen gedacht), daß die Übungen den Körper als harmonisches Ganzes umfassen und der einfache, nicht besonders geübte Rhythmus den Körper in hinreißender Gewalt durchströmt, so daß ich, falls ich unter den drei Turnsystemen zu wählen hätte, ganz entschieden dem deutschen Turnen den Vorzug geben würde.

Nun ist noch einer andern, meines Erachtens irrigen Meinung entgegenzutreten. Jaques-Dalcroze beginnt das Vorwort zu seinem Buch von der rhythmischen Gymnastik mit folgendem Satz: »Die Fähigkeit, musikalischen Rhythmus zu empfinden — der Sinn für Rhythmus — ist nicht lediglich Verstandessache, sie ist im Wesen körperlich.« Und diese Fähigkeit äußert sich meist und zunächst auch wieder auf musikalischem Gebiete. Diese Tatsache kann man sogar bei Idioten beobachten, die gehörte Melodien in gutem Rhythmus wiedergeben, sei es pfeifend, singend oder mit der Mundharmonika. In dieser Beziehung habe ich in der Städtischen Heil- und Pfleganstalt und in der Hilfsschule Erstaunliches erlebt. Wer das Wesen der betreffenden Kinder nicht näher kannte, mußte sie für intelligente Schüler halten. In diesen Fällen aber handelte es sich um geistig geringwertige Menschen, und ihre musikalischen Darbietungen waren weniger die Folge ihrer Verstandestätigkeit als vielmehr ihrer Fähigkeit, Rhythmus zu empfinden. Soweit also würde auch auf dem Gebiet der Anormalenerziehung der oben angeführte Satz von Jaques-Dalcroze seine Bestätigung finden.

Nun fordert aber Jaques-Dalcroze die Übertragung musikalischer Rhythmen in Bewegungen des Körpers. Reicht hierzu die Fähigkeit, Rhythmus zu empfinden, auch aus? — Nein! Hier handelt es sich um bewußtes Erfassen der Rhythmen, um Unterordnung der Gliedmaßen, des Körpers unter den Rhythmus, hier handelt es sich um Verstandestätigkeit und Willenskraft, und hier ist die Grenze gezogen, wie weit die rhythmische Gymnastik in der Hilfsschule Verwendung finden kann. Der Rhythmus gesellt sich als freudigst zu begrüßender Heilfaktor den vorhandenen Heilmitteln zu, aber seiner Wirkung wird durch die verminderte Verstandestätigkeit und Willenskraft der Hilfsschüler die Grenze gezogen. Wohl ist es dem Rhythmus vorbehalten, auf Verstandes-, Gefühls- und Willenstätigkeit der Hilfsschüler fördernd einzuwirken, aber die Abnormität zur Normalität zu führen, ist auch ihm versagt.

Ist nun auch durch den Rhythmus ein Vollerfolg nicht zu erzielen, so wollen wir doch der Teilerfolge froh sein und wollen nun an der Hand des Systems von Jaques-Dalcroze, wie es oben skizziert ist, die Stellen aufsuchen, wo für unsre Hilfsschüler ein Vorteil erwächst.

Der erste Teil der rhythmischen Gymnastik von Jaques-Dalcroze enthält 18 Lektionen. Das sind aber nicht etwa 18 Stundenpensen. Jede Lektion umfaßt 10 Kapitel:

1. Allgemeine Übungen: a) für die Atmung, b) für das Gleichgewicht der Bewegungen, c) für die Kraft und die Geschmeidigkeit der Muskeln.
2. Rhythmische Marschübungen.
3. Rhythmische Atemübungen.
4. Rhythmische Marschübungen (dieselben wie 2) mit rhythmischen Arm- und Kopfbewegungen verbunden.
5. Übungen zur Beförderung der Unabhängigkeit der Gliedmaßen.
6. Übungen für die Entwicklung der spontanen Willenstätigkeit.
7. Sogenannte Marschunterbrechungs-Übungen (die Zeit der Unterbrechung wird in Gedanken abgemessen).
8. Übungen mit abwechselnden Taktarten.
9. Gehörübungen (die Zeitwerte einer vorgespielten oder gesungenen Melodie werden in rhythmische Bewegungen umgesetzt).
10. Rhythmische Märsche mit Gesang und Klavierbegleitung.

In der praktischen Ausführung verschwimmen dem Übenden die Grenzen dieser Zehnteilung, es ist eben alles Rhythmus nach verschiedenen Richtungen hin angewendet, und es bedarf der individuellen Gestaltungskraft des Lehrers, das Gefühl der Langeweile, der Ermüdung angesichts dieser nicht zu leugnenden Gleichförmigkeit der Übungen nicht aufkommen zu lassen.

Im folgenden will ich nun niederlegen, was ich in der Hilfsschule aus dieser Zehnteilung mit Vorteil verwenden konnte.

1. Allgemeine Übungen.

a) Für die Atmung.

Das deutsche Schulturnen weist keine besonderen Atemübungen im Turnplan auf. Gleichwohl wird der Wert solcher Übungen nicht verkannt und in den neuerlichen Bestrebungen, die auf das Pausenturnen (Zehnminutenturnen) gerichtet sind, kommt diese Wertung zum Ausdruck, und solche Übungen lassen sich, wie bei Jaques-Dalcroze nach Gehübungen und anderen Übungen zur Regelung der Atmungs- und Herztätigkeit sehr gut vornehmen, ohne daß sie als fremde Zutat auffallen könnten.

Für die Hilfsschüler sind Atemübungen von ganz besonderer Bedeutung. Der Gesundheitszustand der Hilfsschüler läßt viel zu wünschen

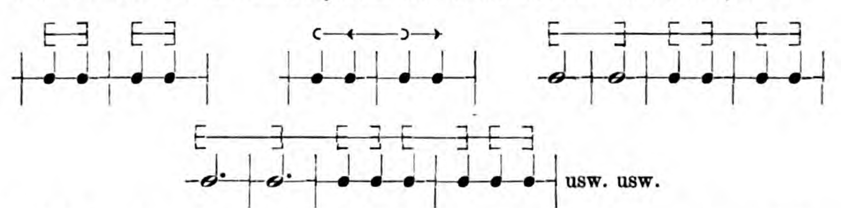
übrig, und die Atemübungen sind in erster Linie dazu geeignet und berufen, gegen Lungenschwäche, schlechte Atemdisziplin und ihre Folgeerscheinungen angewendet zu werden. In dieser Beziehung bietet die Methode Jaques-Dalcroze der Hilfsschule große Vorteile. Freilich in der Ausführung kann der Hilfsschüler mit dem System Jaques-Dalcroze nicht Schritt halten. Will man nach Jaques-Dalcroze verfahren, muß man auch das Verständnis der Atemzeichen vermitteln. Es seien nachstehend einige solche Zeichen erklärt.

[1——2——3] = Plötzliche Spannung des geraden Bauchmuskels (1), ununterbrochene Zwerchfellspannung (2), plötzliche Erschlaffung des geraden Bauchmuskels.

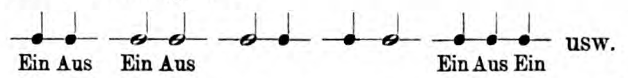
{1——2——3} = Plötzliche Zwerchfellspannung mit kurzer unvollständiger Einatmung, fortgesetzte Spannung (2), Erschlaffung mit kurzer unvollständiger Ausatmung.

1——2——3 = Plötzliche Zwerchfellspannung mit einer kurzen die Lungen füllenden Einatmung, fortgesetzte Spannung, plötzliche Erschlaffung mit einer kurzen vollständigen Ausatmung.

←——→ = Langsame Zwerchfellspannung mit einer langen vollständigen Einatmung, langsame Erschlaffung mit einer langen vollständigen Ausatmung. Und diese Zeichen und deren Kombinationen werden nun im Einliniensystem der Notenschrift verwendet, z. B.



Solche Zeichen sind für Hilfsschüler zu schwer, die Anwendung einiger Notenzeichen hat sich aber als vorteilhaft erwiesen, z. B. 𝅗𝅥 | ♩ ♩ | ♩ ♩ | u. a. Man kann sich auf diese Weise selbst ein System von Atemübungen zusammenstellen, je nach Befähigung und gesundheitlichem Zustand der Schüler. Die Note bezeichnet die Dauer der Ein-, bezw. Ausatmung, z. B.



Eine intellektuelle Förderung wird nebenher erzielt, indem die Kinder durch die Notenwerte auch Zahlenwerte schätzen, ausmessen lernen durch Zählen und Fühlen.

b) Für das Gleichgewicht der Bewegungen.

Die von Jaques-Dalcroze angewendeten Gleichgewichtsübungen sind, ohne daß sie als solche besonders genannt werden, im deutschen Turnen enthalten und zeigen, wie reich das deutsche Turnen ist an Übungen und in wie hohem Grade umfassend, daß es in dieser Beziehung (bei Übungen ohne Gerät) auch hinter dem schwedischen Turnen nicht zurücksteht. Doch könnten die Gleichgewichtsbewegungen im deutschen Turnen noch erfolgreicher gestaltet werden, wenn dem Rhythmus eine größere Bedeutung dabei zugemessen würde. Ich verweise hier nur auf die 17. und 20. Übung der Methode Jaques-Dalcroze (Seite 42 bezw. 43). In der Hilfsschule zeigt sich manche der Übungen in Spielform von Nutzen.

c) Für die Kraft und die Geschmeidigkeit der Muskeln.

Daß Gruppe c durch Übungen aus dem deutschen Militärturnen ganz gut ersetzt werden kann, wurde schon oben bemerkt. Der Hilfsschüler übt sie gern, aber ohne Rhythmus: Anfangen — aufhören!

2. Rhythmische Marschübungen für die Analyse der musikalischen Zeitwerte.

Für die Hilfsschule kommen die Marschübungen für folgende musikalische Zeitwerte in Betracht ♩♩ | 𝅗𝅥, 𝅗𝅥., 𝅝. Die Marschübungen decken sich für ♩♩ mit den Marschbewegungen des deutschen Turnens. Für $^1/_2$, $^3/_4$, $^4/_4$ Note hat Jaques-Dalcroze folgende Beinbewegungen festgesetzt:

𝅗𝅥 = zwei Taktteile, zwei Fußbewegungen. Ein Fuß schreitet vor mit dem ersten Viertel. Der andre Fuß wird beim zweiten Viertel nachgezogen bis zum Absatz des Fußes, der den ersten Schritt ausführte und macht in diesem Augenblick eine halbe Kniebeugung (Knicks). Es ergibt sich dann bei der Übung der 𝅗𝅥 der Befehl: Schritt — Knicks! Schritt — Knicks! usw.

𝅗𝅥. = 1. Links einen Schritt vorwärts. 2. Rechts kreuzen vorn vorüber. 3. Rechts Schlußtritt.

𝅝 = 1. Einen Schritt vorw. l., 2. Kreuzen des r. Fußes vorn vorüber und Aufzehen. 3. Seitstellen r. 4. Schlußtritt r.

Diese Schreitübungen sind wertvoll als Gleichgewichtsübungen infolge des durch das Kreuzen bedingten seitlichen Neigens des Körpers,

sie können mit verschiedenen Armhaltungen verbunden werden, z. B. 4 Takte 𝅗𝅥 mit Vorhebhalte usw. Im Laufe eines Jahres habe ich Schüler einer oberen Hilfsklasse dahin gebracht, daß sie die vier Werte $^2/_4$, 𝅗𝅥, 𝅗𝅥. 𝅝 erkannten und auch mit der entsprechenden Bewegung der Füße bezeichneten, wenn ich am Klavier einige Takte *desselben* Notenwertes spielte.

Eins aber mißfällt mir an den Schreitübungen sehr, das Stampfen mit dem Fuß zur Hervorhebung der schweren Taktteile. Im deutschen Turnen kommt das Stampfen auch vor, aber nur ganz wenig: beim Taktgang. Das schwedische Turnen kennt das Stampfen gar nicht, es ist dort sogar verboten mit dem Hinweise darauf, daß der hierzu nötige Kraftverbrauch die Ausdauer vermindert und daß es hemmend auf den Blutumlauf wirkt. Und selbst wenn das Stampfen in einen Druck mit dem Fuß verwandelt wird, ist auch diese Form des Gehens nur ganz kurze Zeit anzuwenden aus denselben Gründen.

Abgesehen vom Stampfen ist die Art zu gehen, wie sie Jaques-Dalcroze lehrt, vorteilhaft. Man kann bei Befolgung dieser Gehart eine große Weglänge mit verhältnismäßig geringer Kraftaufwendung zurücklegen. Neu aber ist die Gangart, die Jaques-Dalcroze lehrt, durchaus nicht. Im Seminar ist uns dieselbe Art zu gehen gelehrt worden: Vermeidung des Fersenganges, weiches Aufsetzen des Fußes von der Fußspitze an, nicht herüber- und hinüberwackeln. Auch das schwedische Turnen lehrt diese Gehart. Für Hilfsschüler ist sie vorteilhaft in jeder Beziehung, dämpft den poltrigen Gang, belebt die schleppenden Schritte, bringt Sicherheit in den wackelnden Gang. Gehübungen müssen im Hilfsschulturnen von der untersten Stufe an planmäßig und reichlich geübt werden bis zur Beendung der Schulzeit, ich halte sie für viel wichtiger als Gerätübungen.

In bezug auf die *Schrittlänge* hat sich folgende Übung bei Hilfsschülern gut bewährt. Ich spiele halbe Noten, die Schüler gehen in Schritten, die die gewöhnliche Schrittlänge überschreiten, bei Viertelnoten gehen sie im gewöhnlichen Schritt, bei Achtelnoten in ganz kleinen Schritten. Die Schüler gingen auch bei Notenwechsel, viele sofort, andre etwas hinterher, im entsprechenden Schritt.

In bezug auf die *Kraft* der Schritte hat auch die Musik beste Dienste getan. *ff* = ganz starker Schritt, *f* = Schritt von mittlerer Stärke, *p* = ganz leises Gehen. Von dieser Übung hatte ich einen schönen Erfolg im Zeichenunterricht. Ein Schüler, der nie eine dünne Linie zuwege gebracht hatte, zeichnete in Erinnerung an diese Übung

»leise« Linien. Er hatte gelernt, Kraft abzuschätzen und in entsprechender Weise anzuwenden.

Im übrigen sind die Zeitwerte ♩ 𝅗𝅥 𝅗𝅥. 𝅝 auch ohne die besonderen Schrittstellungen von Jaques-Dalcroze sehr wohl mit Armübungen des deutschen Turnens klar zu machen, z. B. Gehen:

4 Schritt mit Hochhebhalte der Arme = 𝅝
3 „ „ Seithebhalte „ „ = 𝅗𝅥.
2 „ „ Vorhebhalte „ „ = 𝅗𝅥
1 „ „ Senken „ „ = ♩

3. Rhythmische Atemübungen.

Seite 53 und 54 ist auf die Bedeutung und Ausführungsmöglichkeit rhythmischer Atemübungen hingewiesen. Hier sei nur noch kurz darauf aufmerksam gemacht, daß mit Hilfe der musikalischen Zeitwerte der Umfang der Atmung nach und nach gesteigert werden kann:

♩ ♩ usw.	𝅗𝅥 𝅗𝅥 usw.	𝅗𝅥. 𝅗𝅥. usw.	𝅝 𝅝 usw.
Ein Aus	Ein Aus	Ein Aus	Ein Aus

4. Rhythmische Marschübungen mit begleitenden rhythmischen Armbewegungen.

Zu den unter 2. beschriebenen Schrittstellungen treten Armbewegungen in der Form des Taktierens. Ausgangsstellung ist Hochhebhalte eines Armes oder beider Arme.

𝅗𝅥 oder ♩ ♩ = 1. Armsenken vorw. mit kräftigem Nachdruck.
2. Hochschwingen zur Hochhebhalte.

𝅗𝅥. oder ♩ ♩ ♩ = 1. Armsenken vorw.
2. Seithebhalte.
3. Hochhebhalte.

𝅝 oder ♩ ♩ ♩ ♩ = 1. Armsenken vorw.
2. Armschwingen vor die Brust.
3. Seithebhalte.
4. Hochhebhalte.

Mehr habe ich mit Hilfsschülern nicht erzielen können. $^4/_4$ (Arm- und Beinübungen) bietet für Hilfsschüler eine Unabhängigkeitsübung schwerster Art. Durch Schnelligkeitsabstufungen kann die Schwierigkeit noch erhöht werden, und so werden die Übungen schließlich mit mechanischer Fertigkeit ausgeführt.

5. Sogenannte »Unabhängigkeitsübungen« für die verschiedenen Gliedmaßen.

Im deutschen und schwedischen Turnen nicht als besondere Gruppe aufgeführt, sind die Unabhängigkeitsübungen in beiden Turnsystemen in ausgiebiger Weise vorhanden. Man denke z. B. an folgende Freiübung: 1. Seitschr. l. mit Vorheben der Arme. 2. Rumpfdrehen l. u. Vorbeugen d. Rumpfes, Beugen d. l. Knies und Kreuzen der Arme auf dem Rücken. Diese Übungen sind lebensvoll. Bei Jaques-Dalcroze bedeuten sie nur Technik. Gleichwohl bieten die Unabhängigkeitsübungen von Jaques-Dalcroze für das Hilfsschulturnen eine wertvolle Bereicherung, da sie sich zum Teil leicht ausführen lassen und ihr Wert für die Beherrschung bezw. Besitzergreifung der Gliedmaßen nicht unterschätzt werden darf. Freilich, drei Gliedmaßen zu beherrschen, Kopf, Hand, Fuß, gelingt nur bei gleicher Richtung der Bewegung.

6. Übungen für die Entwicklung der spontanen Willenstätigkeit und für die Regelung der unbewußten zwecklosen Bewegungen.

Diese Übungen bezwecken plötzlichen Bewegungswechsel. Die linke Hand schlägt z. B. $^3/_4$, die rechte $^4/_4$. Da kommt der Ruf: hop. Auf diesen Ruf hat der Wechsel einzutreten, und nun schlägt die rechte Hand $^3/_4$ und die linke $^4/_4$. Für Hilfsschüler bedeuten diese Übungen eine Stärkung in der Aufmerksamkeit, und man kann diese Übungen vielfach umgestalten, in Spielform bringen. Sie zwingen zu schnellem Entschluß.

7. Sogenannte Marschunterbrechungsübungen, welche darin unterrichten, die Zeit in Gedanken in gleichmäßige Abschnitte einzuteilen.

Auch diese Übungen können innerhalb gewisser Grenzen mit Vorteil bei Hilfsschülern angewendet werden. Vom Standpunkte der Musikpädagogik aus haben sie den Zweck, genaue Wertung der Pausen zu erzielen. Auch die Gehübungen des deutschen Turnens lassen sich leicht nach diesem Gesichtspunkt verändern, ohne daß ihnen der Charakter einer deutschen Turnübung genommen wird, z. B. Gehen zwei $^4/_4$ Takte, Stehen drei $^4/_4$ Takte mit Armstoßen usw.

8. Übungen für das Abwechseln der verschiedenen Taktarten.

Auch Hilfsschüler sind dahin zu bringen, daß sie den Taktwechsel empfinden und durch entsprechende Armübungen beim einfachen

Gang (ohne die besonderen Schrittstellungen) bezeichnen. Nur darf man nicht erwarten, daß die Anschlüsse aus einer Taktart in die andere sofort ausgeführt werden.

Kapitel IX und X Gehörübungen (das Umsetzen vorgespielter Melodien in rhythmische Marschbewegungen) und rhythmische Märsche erübrigt sich für Hilfsschüler.

Hiermit will ich meine Darlegungen über die Methode Jaques-Dalcroze und ihre Bedeutung für die Hilfsschule schließen.

Wenn ich heute vor die Entscheidung gestellt würde: Soll deutsches Turnen oder rhythmische Gymnastik in den Schulen und Turnhallen des deutschen Landes getrieben werden? ich hätte für die rhythmische Gymnastik ein entschiedenes Nein! Denn die tatsächlichen und vermeintlichen Kulturwerte, die in der rhythmischen Gymnastik von Jaques-Dalcroze enthalten sind, sind alle im deutschen Turnen lebendig, und wenn dem Rhythmus im deutschen Turnen eine größere Pflege gewidmet wird, so erhält das deutsche Turnen eine Vertiefung. Vor einem möchte ich entschieden warnen: Man soll das deutsche Turnen nicht aufputzen mit Übungen aus der rhythmischen Gymnastik von Jaques-Dalcroze. Das deutsche Turnen steckt so sehr voll eigener, urwüchsiger Kraft, daß es dem Rhythmus nach seiner Art dienen kann. Wir brauchen nicht auf Anleihe auszugehen. Kann ein Turnsystem glänzendere Proben seines Wertes ablegen als es das deutsche Turnen jetzt tut, da all die Männer und Jünglinge da draußen im Felde unerhörte Leistungen an Kraft, Gewandtheit, Mut erbringen — und sind diese Männer und Jünglinge nicht alle durch die deutsche Turnschule hindurchgegangen?

Es ist dem Deutschen wohl nie der Vorwurf gemacht worden, daß er seine Volksgüter überschätze. Aber hüten wollen wir uns, daß wir sie nicht unterschätzen, und in dieser Gefahr waren wir vor dem Krieg. Bewahrung und Stärkung deutschen Volkstums muß unsre Losung sein, vornehmlich auch in der Erziehung. Vom Ausland können wir nur herübernehmen, was deutscher Art entspricht: auch in der Hilfsschule!

Quellen:

Methode Jaques-Dalcroze. Erster Teil. Rhythmische Gymnastik. Erster Band. Paris, Lausanne, Leipzig. Sandoz, Jobin & Cie.

Lehrbuch der schwedischen Gymnastik von L. M. Törngren. Autorisierte Übersetzung von Oberlehrer A. Schairer. Verlag von Wilh. Langguth, Eßlingen a. N. 1908.

Der Rhythmus als Erziehungsmittel für das Leben und die Kunst. Sechs Vorträge von E. Jaques-Dalcroze zur Begründung seiner Methode der rhythmischen Gymnastik. Deutsch herausgegeben von Paul Boepple. Basel, Verlag von Helbing & Lichtenhahn, 1907.

Übungsbeispiele aus dem Gebiete der Frei-, Ordnungs-, Hantel-, Stab- und Keulenübungen. Für Schulen und Turnvereine zusammengestellt und in drei Stufen geordnet von W. Frohberg,[1]) Oberlehrer am Königl. Seminar zu Dresden-Friedrichstadt. Fünfte vermehrte Auflage. Mit 244 Abbildungen. Leipzig, Verlag von Eduard Strauch, 1894.

---

2. Sonderklassen für sprachkranke Schulkinder.

Von

W. Carrie, Hamburg.

(Schluß.)

Die Ansichten über das Stottern, seine Entstehung, sein Wesen und seine Heilung sind bekanntlich noch so außerordentlich verschieden, daß es notwendig erscheint, durch getreue Berichterstattung des Beobachteten allmählich eine feststehende, unanfechtbare Meinung über Ätiologie, Pathologie und Therapie dieser Sprachstörung herbeizuführen. Während zum Beispiel Coën die falschen Atmungsbewegungen in den Vordergrund stellte, Gutzmann auf die inkoordinierten Atmungs- und Sprechbewegungen das Hauptgewicht legt, sieht Dehnhardt in den psychischen Symptomen, besonders in der Sprechangst und Lautfurcht die eigentliche Wurzel des Stotterns. Dr. Liebmann erblickt in dem Überwiegen des konsonantischen Elementes über das vokalische den Kern des Stotterübels. Um diese oft stark differierenden Ansichten der einzelnen Autoren zu klären, erschien es notwendig, für die sprachkranken Schüler der Hamburger Sonderklassen einen besonderen Personalbogen anzulegen. Der Inhalt dieser Bogen, der von Fachlehrern und einem Spezialarzte für Sprachgebrechen zusammengetragen wird und auf jahrelanger, sachkundiger Beobachtung beruht, wird zweifelsohne in hohem Maße geeignet sein, die Unklarheiten auch auf diesen Gebieten beseitigen zu helfen. Die auf diese Weise gewonnenen Ergebnisse der medizinischen Forschung werden dann auch für die Heilpädagogik von außerordentlich weittragender Bedeutung sein, indem sie den Heilpädagogen wertvolle Aufschlüsse für die Behandlung stotternder

[1]) Mit Absicht habe ich keins der neusten Werke über deutsches Turnen zum Vergleich gewählt, um aus einer Quelle schöpfen zu können, die frei ist von fremden Zuflüssen.

Schüler geben können. Auf diese Weise werden diese Klassen auch in den Dienst der medizinischen Forschung gestellt, der dadurch ein Material zugetragen wird, das in gleicher Zuverlässigkeit und Genauigkeit bisher noch nirgends geboten wurde. Der für die Hamburger Sonderklassen in Vorschlag gebrachte Entwurf zeigt folgende Gestalt:

Hamburg.

Schule für Sprachkranke.

Personalbogen (Anhang zum Gesundheitsbogen)[1]

für

. . . .

Aufnahme: . . . . . .
Letzte Schule: . . . . . .
1. Persönliche Verhältnisse:
   Name des Kindes: . . . . . .
   Geburtstag und -jahr des Kindes: . . . . . .
   Name und Stand des Vaters: . . . . . .
   Wohnung: . . . . . .
2. Schulbesuch:
   a) Versetzung bisher regelmäßig: . . . .
   b) Grund des Zurückbleibens: . . . . . .
   Mangelhafte Begabung? . . . . . .
   Körperliche Schwäche? . . . . . .
   Unregelmäßiger Schulbesuch? . . . . .
   Sprache des Kindes? . . . . . .
   Gehör? . . . . . .
3. Sprache des Kindes:
   Stottern? . . . . . Periodisch? . . . . .
   Stammeln? . . . . . .
   Poltern? . . . . . .
   Andere Sprachkrankheiten? . . . . . .

I. Anamnese.

1. Erbliche Belastung: . . . . . .
2. Geburt: . . . . . .
3. Geschwister: . . . . . .
4. Frühere Krankheiten: . . . . . .
   Lebensweise: . . . . . .
5. Dentition: . . . . . .
6. Laufenlernen: . . . . . .
7. Wann hat das Kind begonnen sich rein zu halten? . . . . . .
8. Sprechenlernen: . . . . . .
9. Wann haben die Angehörigen das Übel zuerst bemerkt? . . . . . .
10. Ursache, Veranlassung: . . . . . .
11. Gleiche oder ähnliche Übel in der Familie: . . . . . .
12. Früher behandelt: . . . . .

II. Status.

A. Allgemeine Untersuchung: . . . . . .

a) Körperliche Eigenschaften: . . . . . .

13. Allgemeine Körperbeschaffenheit: . . . .
14. Nervensystem (Lähmungen, Reflexe): . . . . . .
    a) Pupillenreflexe: . . . . . .
    b) Patellarreflexe: . . . . . .
    c) Rachenreflexe: . . . . . .
    d) Sonstige nervöse Lähmungen, Mitbewegungen: . . . .
    . . . .
15. Skrophulose: . . . . . Blutarmut: . . . .
    Rachitis: . . . . . .
16. Körperliche Geschicklichkeit:
    a) Prüfung auf Linkshändigkeit: . . . . .
    b) Gang: . . . . . .
    Schielen: . . . . . .
17. Üble Angewohnheiten: . . . . . .
18. Verdauung: . . . . . .
    Schlaf: (Morgenschläfer?)

[1]) Vergl. Trüper, Personalienbuch. 2. Aufl. Beiträge zur Kinderforschung, Heft 84. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

19. Atmungstyp: ......
20. Gaumen: ..... Gaumensegel: ......
21. Zahnstellung: ......
22. Nase: (Nasenatmung) event. Zittern der Nasenflügel?: ......
23. Sind Adenoide vorhanden? ......
Sind Adenoide entfernt? ......
Mandeln? ......
24. Kehlkopf: ......
Hervortreten der Adern am Halse — beim Sprechen —? ......
Wie weit? ......

b) Geistige Eigenschaften:

25. Beanlagung: ......
26. Aufmerksamkeit:
a) beim Eintritt: ......
b) später: ......
27. Ermüdbarkeit ......
28. Temperament: ......

B. Prüfung der Sprache:

a) Perzeption der Sprache: ......
b) Produktion der Sprache· ......

29. Schreiben nach Diktat: ......
30. Nachsprechen von Sätzen: ......
" " Worten: ......
" " Silben: ......
" " Lauten: ......
Spontansprechen: ......
31. Stammeln? ......
Bei welchen Lauten? ......
32. Stottern? ......
Bei welchen Lauten besonders? ......
33. Sprechstimme: ......
Höhe der Sprechstimme: ......
Flüsterstimme: ......
34. Singen: ......

C. Häusliche Verhältnisse:

35. Armut: ......
36. Zahl der Familienmitglieder: ......
37. Regelmäßige Mahlzeiten: ......
38. Bekommt das Kind Alkohol bezw. raucht es? ......
In welcher Form? ......
Gewohnheitsmäßig oder ausnahmsweise? ......
39. Nebenbeschäftigung des Kindes: .....
40. Hat die Sprache das Allgemeinbefinden beeinflußt? ......
Umgekehrt? ......

III. Besondere Bemerkungen:

Als Heilmethode wurde in den Hamburger Sonderklassen für Sprachkranke von Anfang an das Eldersche Heilverfahren in Anwendung gebracht. Einige Einzelheiten dieser Methode sind nicht neu, wodurch leicht der Anschein erweckt werden kann, als handle es sich überhaupt nicht um eine neue Methode. Allein die Anwendung des »offenen Klanges« in der Stotterheilung ist tatsächlich etwas Neues. Auch ist diese Methode wegen ihrer Einfachheit die einzige, die Kindern ein selbständiges Üben ermöglicht. Sie erzeugt nicht nur ein geläufiges, sondern auch ein klangvolles, schönes Sprechen. Für den Klassenunterricht stotternder Schüler eignet sie sich in ganz besonders hohem Maße. Damit soll nun freilich den andern Methoden nicht jeder Wert abgesprochen werden; der Sprachheillehrer wird gut tun, sich mit allen Methoden nach Möglichkeit gründlich bekannt zu

machen, auf diese Weise wird er sich schließlich seine eigene Methode bilden. »Prüfet alles und das Gute behaltet!« Alle Forderungen des Elderschen Heilverfahrens gipfeln in dem einen Satze: »Sprich offen!« Ein Stottern mit offenem Klange der Sprache ist nach meinen Erfahrungen ein Ding der Unmöglichkeit. Beim Stottern verschwindet der offene Klang sofort. Sobald also der Stotterer in seiner Rede stets die Vokale mit offenem Klange zu bilden vermag, ist er in der Lage, das Stottern zu vermeiden. Die Erzeugung des offenen Klanges muß ohne jegliche Anstrengung geschehen, die Halsmuskeln müssen möglichst lose gehalten werden, dadurch wird das Eintreten von Krämpfen tonischer und klonischer Natur im Stimm- und Artikulationsapparate vermieden. Nach dem Elderschen Heilverfahren sind Atmungsübungen zwar überflüssig. In solchen Fällen jedoch, in denen sich die Krampferscheinungen in der Atmungsmuskulatur (Rippen- und Zwerchfellmuskulatur) einstellen, halte ich aber dennoch eine rationelle Atmungstechnik für sehr zweckdienlich. Treten dagegen die Krämpfe im Stimm- und Artikulationsapparate auf, so halte auch ich sämtliche Atmungsübungen für zeitraubend und überflüssig. Die Atmung ist eben ein unwillkürlicher, nicht ein willkürlicher Vorgang; daher soll der Stotterer beim Sprechen gar nicht an die Atmung denken. Solange er aber die Atmung beim Sprechen nach bestimmten Regeln ausführt, sie also zu einer willkürlichen Bewegung macht, kann seine Sprache nicht als normal bezeichnet werden. Diesen rein physischen Übungen, deren Wirkung in der Hauptsache aber psychischer Natur ist, muß sich die neuerdings von Dr. Liebmann[1]) mit besonderem Nachdruck geforderte psychische Behandlung hinzugesellen. Von ärztlicher Seite wurde mir jüngst ein 18jähriger Jüngling mit der Bitte zugeführt, diesen in meine Behandlung zu nehmen. Die Behandlung dieses intelligenten jungen Mannes, der eine vorzügliche Selbstbeobachtungsgabe besaß, hat mir für die Praxis sehr wertvolle Fingerzeige gegeben. Er stotterte sehr stark, nicht nur am Anfang des Satzes, sondern auch in der Mitte desselben, ja, sogar inmitten der Wörter traten bei ihm Krämpfe stark tonischer Art auf, die von heftigen Mitbewegungen begleitet waren. Sowohl bei Vokalen, als auch Konsonanten traten starke Hemmungen der Sprache ein. Man hat mehrfach das Stottern als »Lautfurcht« bezeichnet; bei diesem Patienten zeigte sich aber auch Wortfurcht, eine Furcht vor ganz bestimmten Wörtern ohne Rücksicht auf den Anlaut. So hatte er beispielsweise einen heillosen Respekt vor dem

---

[1]) Dr. Liebmann, Die psychische Behandlung von Sprachstörungen.

Worte »Herr«. Dieses glatt auszusprechen, gelang ihm niemals. Im Laufe der Unterhaltung stellte ich unauffällig fest, daß ihm das anlautende h in jeder Verbindung, auch mit e, mit alleiniger Ausnahme des Wortes »Herr« keine nennenswerten Schwierigkeiten bereitete. Die Sätze: »Hasen hüpfen auf hohen Beinen,« »Hans hat hübsche Handschuhe,« konnte er fließend sprechen. Wie ist das zu erklären? Der junge Mann war in einem Bankgeschäfte tätig. Seinem Chef gegenüber hatte er einst beim Aussprechen des Wortes »Herr« in der Anrede einen starken Stotteranfall zu überwinden. Jedesmal nun, wenn er in der Anrede dieses gefürchtete Wort anzuwenden hatte, stieg die Erinnerung an jene peinliche Situation so mächtig in ihm auf, daß er trotz Anwendung seiner ganzen Energie das Stottern nicht mehr unterdrücken konnte, auch dann nicht, wenn er die in einem von ihm besuchten Heilkursus erlernten Sprechregeln in Anwendung zu bringen versuchte. Um die Schwierigkeiten, die ihm nach seiner Meinung das h machte, zu überwinden, setzte er mit solcher Kraft den Hauch vor das e, daß ihm für die Bildung der nachfolgenden Laute keine Luft mehr zur Verfügung stand. Wie schon erwähnt, geschah dies nur beim Sprechen des Wortes »Herr«. Die psychische Hemmung, die durch die eben erwähnte unliebsame Erinnerung in ihm entstanden war, hatte sich nach und nach zu einer Stärke entwickelt, die unüberwindlich schien. Das Wort »Herr« mußte daher durch ein anderes, das ihm keine Schwierigkeiten machte, ersetzt werden. Ich empfahl ihm daher, in Zukunft das gefürchtete h in diesem Worte wegzulassen und dafür einfach »Err« zu sagen. Beim Versuche setzte er jetzt unwillkürlich vor das e den Hauch in normaler Stärke, und die Schwierigkeit war damit für ihn dauernd überwunden. Nachdem ich kurze Zeit lautphysiologische Übungen mit ihm vorgenommen hatte, ging das mechanische Sprechen bald ohne Schwierigkeiten vor sich, das Lesen gestaltete sich vollständig fließend. Schwierigkeiten zeigten sich erst wieder, wie das bei allen Stotterern der Fall ist, als ich dazu schritt, die Koordination zwischen der Denk- und Sprechtätigkeit herbeizuführen. Ich ließ ihn eine Erzählung lesen und forderte ihn dann auf, den Inhalt mit seinen eigenen Worten, nicht in der Buchsprache, wiederzugeben. Beim ersten Versuche stotterte der junge Mann ganz erheblich; scheinbar achtete ich aber hierauf nicht, sondern rühmte sogar den merklichen Fortschritt in seiner Sprache. Erfahrungsgemäß können Stotterer, sobald sie sich allein wissen, absolut fließend sprechen; sie können dann die schönsten Reden sogar mit rhetorischem Schwung halten. Ich bat ihn daher, dieselbe Geschichte einmal in meiner Abwesenheit zu erzählen. Ich

verließ das Zimmer, und um zu zeigen, daß ich nicht etwa draußen an der Tür horchte, öffnete ich auf dem Korridor mehrere Türen recht geräuschvoll und unterhielt mich laut mit dort anwesenden Personen. Würde ich dies unterlassen haben, so würde er sich psychisch wahrscheinlich nicht ganz frei gefühlt haben und dennoch gestottert haben. Als ich dann das Zimmer wieder betrat, berichtete er mir strahlenden Antlitzes, daß er vollständig fließend gesprochen habe. Ich stellte mich hocherfreut und bat ihn, dieselbe Erzählung nun in meiner Gegenwart zu wiederholen. Dabei setzte ich mich aber nicht zu ihm an den Tisch, sondern machte mir im Zimmer allerhand zu schaffen, öffnete Schränke, wusch mir recht umständlich die Hände usw., so daß der junge Mann den Eindruck erhalten mußte, als ob ich gar nicht auf seine Sprache achte. Die Erzählung gelang ihm ohne nennenswerte Schwierigkeiten. Die dritte Übung bestand darin, daß er mir nun dieselbe Geschichte erzählen mußte, als ich ihm gegenüber saß, wobei ich es aber vermied, ihn anzusehen; ich ließ vielmehr meine Blicke scheinbar gleichgültig durchs Zimmer schweifen. Wiederum gelang es ihm, ohne Anstoßen zu sprechen. Zum Schluß ließ ich ihn dann dieselbe Übung wiederholen, wobei ich aber den Blick mit größter Aufmerksamkeit auf ihn gerichtet hielt und er auch mir scharf ins Auge sehen mußte. Auch jetzt sprach er einwandfrei. Diese Übung wiederholte ich an andern Tagen noch recht oft mit gutem Erfolge und zog hierzu zunächst die Eltern und späterhin auch unauffällig fremde Personen hinzu, jedoch hütete ich mich sorgfältig, ihn bei diesen Übungen zu übermüden, da sonst leicht ein Rückfall eintreten konnte. Das Gefühl der Sicherheit, das mit jeder gelungenen Übung an Stärke zunimmt, wird durch einen derartigen Rückfall wieder geschwächt oder gar ganz aufgehoben. Dieses Gefühl der zunehmenden Sicherheit muß aber unbedingt so lange gehegt und gepflegt werden, bis es einen Grad erreicht hat, daß der Stotterer sich mit Bestimmtheit sagen kann: Jetzt kann ich nicht mehr stottern. Demnach klingt die von Dehnhardt vertretene Ansicht, daß das Stottern eine Psychose sei, gar nicht so unwahrscheinlich. Da der Stotterer, wenn er allein ist, stets fließend liest und spricht, so haben die häuslichen Übungen im Lesen und Sprechen, worauf manche Heillehrer besonderes Gewicht legen, nicht den Wert, den man sich gewöhnlich von ihnen verspricht. Die stimmtechnischen Übungen aber können meines Erachtens bei der Heilbehandlung nicht entbehrt werden, nicht um ihrer selbst willen, sondern wegen der psychischen Wirkung, die bewußt ausgeführte physiologische Übungen auf den Stotterer ausüben. Sie unterstützen

ganz wesentlich die Heilbehandlung, helfen vor allen Dingen das Gefühl der Unsicherheit im Stotterer beseitigen, lassen aber andererseits seine Sicherheit im Sprechen nach und nach so weit erstarken, daß die psychischen Hemmungen, welche eine koordinierte Tätigkeit des gesamten Sprachmechanismus verhindern, schließlich ganz verschwinden. In dem eben beschriebenen Falle handelte es sich um einen erwachsenen Stotterer, der über das nötige Maß von Intelligenz verfügte, dem ferner die Sorge um sein Fortkommen im Berufsleben die nötige Energie verlieh, an der Bekämpfung seines Leidens mit ganzer Kraft mitzuarbeiten. Daher konnte ihm auch durch Kursusbehandlung geholfen werden. Anders aber liegt freilich die Sache bei Schulkindern, die in Kursen geheilt werden sollen. Wohl gelingt es in zahlreichen Fällen, das rein mechanische Sprechen auch hier fließend zu gestalten, wenn auch meist nur vorübergehend. Aber die psychische Seite der Sprache mit dem mechanischen Sprechen dauernd in richtige Koordination zu bringen, gelingt den Kursen nur in seltenen Fällen; darin liegt aber gerade die Hauptschwierigkeit in der Behandlung Stotternder. Daher sind die Heilerfolge in den Kursen durchweg nur Scheinerfolge. Selbst die scheinbar ganz leicht liegenden Fälle sind bei Kindern nicht immer durch Kursusbehandlung zu beseitigen. Ein scheinbar leichter Fall ist in Wirklichkeit oft schwerer zu beseitigen als stärker auftretendes Stottern. Die landläufige Unterscheidung zwischen schwerem und leichtem Stottern läßt sich daher für die Heilbehandlung nicht in vollem Umfange aufrecht erhalten. Der bekannte Wiener Spezialarzt für Sprachgebrechen Dr. Fröschels urteilt darüber in seiner Sprachheilkunde:[1] »In der Tat ist die Schwere eines Falles nicht nach der Häufigkeit des Stotterns und auch nicht nach der Stärke der krampfartigen Erscheinungen zu beurteilen, sondern es kommt im Wesen darauf an, durch welcherlei Ereignisse der Patient zum Stottern gebracht wird, und, was mit diesem Begriffe fast völlig parallel läuft, wie schwer die psychischen Begleiterscheinungen sind und welches Maß von Selbstbeherrschung er aufbringt.«

Um die Hemmungen in der Sprache zu überwinden, strengt der Stotterer seine Halsmuskeln unnatürlich stark an. Durch diese äußerst starke Kraftanstrengung glaubt er, den Widerstand, den ihm die widerspenstigen Sprachwerkzeuge bereiten, überwinden zu können. Dadurch aber bewirkt er gerade das Gegenteil von dem, was er will. Je weniger Aufmerksamkeit er der Artikulation zuwendet, desto

---

[1]) Dr. Emil Fröschels, Lehrbuch der Sprachheilkunde.

fließender vermag er zu sprechen. Demnach kann das Stottern scheinbar leicht dadurch beseitigt werden, daß man den Stotterer anleitet, ohne Anstrengung der Halsmuskeln zu sprechen. Das ist aber leichter gesagt als getan. Ohne Anstrengung zu sprechen, ist nämlich für ihn eine ganz gewaltige Anstrengung. Die Anstrengung für ihn liegt eben darin, daß er ohne Anstrengung sprechen soll. Dieser Satz klingt zwar höchst paradox, das ändert aber nichts an seiner Richtigkeit. Erwachsene einsichtige Stotterer haben mir dies wiederholt bestätigt. Die seelische Kraft, die zur Erfüllung dieser Forderung unbedingt erforderlich ist, reicht anfangs nur für ganz kurze Zeit aus. Man lasse daher den Stotterer bei den Übungen anfangs nur einen oder je nach Lage des Falles einige kurze Sätze sprechen. Eine psychische Überanstrengung muß durch die Übungen im Erzählen unter allen Umständen vermieden werden; sonst schwächt man die psychische Kraft des Stotterers, die doch gerade der Stärkung so sehr bedarf. Die Hauptforderung für den Stotterer muß demnach lauten: **Strenge dich an, ohne Anstrengung zu sprechen.** Diese Forderung unterscheidet sich nur äußerlich, nicht inhaltlich von der Eldersschen Forderung: Sprich offen! In der Stählung der Energie, die den Stotterer befähigt, ohne Kraftaufwand zu sprechen, muß vorsichtig schrittweise vorgegangen werden. Am Schlusse einer erfolgreichen Behandlung gilt aber der Schüler noch keineswegs als vollständig geheilt, auch dann nicht, wenn er vollständig fließend zu sprechen vermag. Er ist nur soweit gefördert, daß er die Sprache unter die Herrschaft des Willens zu zwingen vermag, wenn er unausgesetzt mit Aufmerksamkeit auf seine Sprache achtet. »Sache der Angehörigen und Lehrer ist es nun«, wie Professor Gutzmann sich sehr treffend ausdrückt, »die nötige Aufsicht über das Kind zu üben, daß es aufmerksam ist, daß es gut sprechen will. Dann wird im Laufe der Zeit die gewonnene gute Sprache so in Fleisch und Blut übergehen müssen, daß das Kind auch ohne besondere Aufmerksamkeit auf seine Sprache nicht mehr stottern kann.« Darin aber liegt gerade bei Kindern, die noch nicht über das erforderliche Maß von Einsicht und Energie verfügen, die Schwierigkeit. Achten sie nicht fortgesetzt auf ihre Sprache und werden sie darin nicht in sachkundiger Weise von ihrer Umgebung unterstützt, so gleiten sie meist langsam, aber sicher in ihr scheinbar beseitigtes Sprachgebrechen zurück. Auch Gutzmann sagt in seiner Sprachheilkunde: »Die Rückfälle sind im allgemeinen häufig, das kann gar keinem Zweifel unterliegen.« Die Schuld an solchen unliebsamen Erscheinungen, die die Geduld des Sprachheillehrers auf die höchste Leistungsprobe

stellen und seine Arbeitsfreudigkeit oft zu beeinträchtigen drohen, liegt weder an der Methode, noch an dem Sprachheillehrer, vorausgesetzt natürlich, daß letzterer seine Methode auch richtig anzuwenden versteht. Die Ursachen sind vielmehr im Charakter (Flatterhaftigkeit) oder in den gesundheitlichen Verhältnissen (Blutarmut und Nervosität) des Kindes oder auch in seiner Umgebung (fehlerhafte Behandlung in Schule und Haus) zu suchen. Durch Umfrage bei den Schulen wird es den Schulbehörden leicht möglich sein, festzustellen, daß von wirklichen Heilerfolgen in den Stotterkursen nur in ganz wenigen Ausnahmefällen die Rede sein kann. Unter den zahlreichen Berichten über günstige Schlußresultate in den Heilkursen findet sich wohl kaum ein einziger, der sich auf Beobachtungen stützt, die ein oder mehrere Jahre nach Schluß eines Kurses an sämtlichen Kursusteilnehmern festgestellt wurden. Derartige Erhebungen würden zweifelsohne den Wert der Kurse ins rechte Licht stellen. Man versuche es einmal.

Zurzeit bestehen in Hamburg erst zwei Sonderklassen für Sprachkranke. Da es bis jetzt hierfür noch an Vorbildern fehlt, muß die Praxis als vorsichtige Wegweiserin für den weiteren Ausbau dieses neuesten und jüngsten Zweiges am Stamme der Heilpädagogik dienen. Soviel darf aber schon jetzt als feststehend bezeichnet werden, daß den Kindern nach Möglichkeit nach erfolgter Heilung tunlichst noch mehrere Jahre Gelegenheit geboten wird, die erlangte Sprechfertigkeit auch in den Normalschulklassen zu bewähren.

Besondere Schwierigkeiten bereitet nach meiner Erfahrung stotternden Schülern der erste Unterricht im Englischen, der in den Hamburger Volksschulen nach dem 4. Schuljahre einsetzt. Bei Schülern, die bereits in der Umgangs- und auch Schulsprache fließend sprechen konnten, trat vielfach im englischen Sprachunterrichte ein starker Rückfall ein. Diese Erfahrung wird auch von andern Autoren bestätigt. Den Fachmann werden derartige Erscheinungen keineswegs überraschen. Die Schwierigkeiten der englischen Aussprache veranlassen die Schüler, die Sprachbewegungen mit vollster Aufmerksamkeit zu überwachen. Alle Sprachheilmethodiker, so verschieden ihre Ansichten auch sonst sein mögen, sind aber darin einig, daß die Aufmerksamkeit des Stotterers von den Schwierigkeiten der Aussprache möglichst abgelenkt werden muß. Der Stotterer spricht um so besser, je weniger er auf die Schwierigkeiten der Sprache achtet, beim Stammler ist es gerade umgekehrt. Das Schuljahr, in dem zuerst fremdsprachlicher Unterricht auftritt, muß also notgedrungen nach oben hin noch den Sonderklassen angegliedert werden. Darauf möge

man bei Neugründungen von vornherein Bedacht nehmen. Schüler, die bereits im 2. Schuljahr in die Sonderklassen eintreten, werden zwar in den meisten Fällen schon vor Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts die nötige Sprachsicherheit erlangt haben; jedoch möchte ich davor warnen, sie unmittelbar vorher zurückzuschulen, sondern sie dann lieber noch eine Zeitlang zur Überwachung in der Spezialklasse zu lassen. Ich möchte empfehlen, die Sonderklassen möglichst früh, tunlichst schon mit dem 2. Schuljahre beginnen zu lassen. Nach einjährigem Besuch der Normalschule kann man bereits erkennen, ob das Sprachgebrechen pathologischer Natur ist oder nicht. Je früher aber die Therapie einsetzt, desto besser sind die Aussichten auf Heilung. Auch können die Kinder dann unterrichtlich besser gefördert werden und bleiben nicht lediglich infolge ihres Gebrechens zurück, wie das stets der Fall ist. In ganz besonders schwierigen Fällen, in denen eine spontane Heilung ausgeschlossen erscheint, namentlich dann, wenn eine Komplikation von Stottern und Stammeln vorliegt, sollte man lieber gleich mit Beginn der Schulpflicht Sonderunterricht eintreten lassen. Bei solchen Kindern läßt sich, wie Dr. Liebmann schreibt, »mit ziemlicher Sicherheit voraussagen, daß das Stottern sich bald durch das Hinzutreten der bekannten psychischen Symptome sehr verschlimmern und daß dadurch eine weitere lautliche und formale Ausbildung der Sprache verhindert werden wird«. Gerade die Komplikation des Stotterns mit dem Stammeln führt meist zu einem vollständigen Stillstand der sprachlichen und infolgessen auch der geistigen Entwicklung. Wollte man die Sprachheilklassen nach Ablauf einer bestimmten Frist wieder auflösen, etwa nach 1—2 Jahren, so würden sie eigentlich nur verlängerten Kursen ähnlich sehen. Alle Schüler müßten dann in gleicher Frist und im gleichen Tempo der Heilung entgegengeführt werden. Daß dies ein Unding ist, habe ich bereits bei Besprechung der Heilkurse ausgeführt. Aber selbst dann, wenn dieses Kunststück ausführbar wäre, so müßten die Sonderklassen, um die vorgeschriebene Frist für alle Schüler innehalten zu können, gleich nach ihrer Einrichtung bis zu ihrer endgültigen Auflösung sowohl gegen Zugang, als auch gegen Abgang gesperrt werden. Das letztere ist aber schon aus dem Grunde nicht möglich, weil durch Um- und Verzug, durch Schulentlassung nach erfüllter Schulpflicht oder Umschulung auf Verlangen unverständiger Eltern im Laufe der Zeit immer Lücken im Schülerbestande entstehen, die wieder ausgefüllt werden müssen, wenn nicht unökonomisch verfahren werden soll. Manche Schüler würden vielleicht schon lange vor Ablauf der festgelegten Frist als geheilt gelten können;

weshalb soll man sie unnötigerweise länger festhalten? Die Therapie wird stets je nach dem Grade des Leidens von verschieden langer Dauer sein müssen, eine gleichzeitige Heilung ist, wie bei jeder Krankheitsform, unmöglich. Aufnahme und Entlassung müssen daher jederzeit nach Bedarf vorgenommen werden können, um den Schülerbestand stets auf solcher Höhe erhalten zu können, der die Einrichtung solcher Klassen rechtfertigt und lohnend gestaltet. Die im Herbste 1912 in Hamburg eingerichtete erste Sprachheilklasse würde beispielsweise, wenn sie gegen jeden Zugang gesperrt worden wäre, nach zwei Jahren nur noch aus 6 Schülern bestanden haben; sie zählte aber nach Ablauf dieser Frist infolge regelmäßiger Zuschulungen 20 Schüler. Ein Schulorganismus, der etwa das Schülermaterial vom 2. bis einschließlich 6. Schuljahre umfaßt, bietet in hinreichendem Maße den erforderlichen Spielraum, der sowohl für die Heilbehandlung, als auch sonst in schultechnischer Hinsicht notwendig erscheint. In Städten mittlerer Größe können die angeführten Schülerjahrgänge nach dem Muster wenig gegliederter Schulen zusammengezogen werden. In größeren Städten wird man dagegen im allgemeinen die dort geltende Gliederung der Volksschulen beibehalten können. Sehr wichtig ist es, daß die Eltern hin und wieder veranlaßt werden, dem Unterrichte in den Sprachheilklassen beizuwohnen, damit sie sich von der fließenden Sprechweise ihrer Kinder überzeugen. Ihre Mithilfe kann bei der Heilbehandlung nicht entbehrt werden. Deshalb müssen sie darüber belehrt werden, wie die Kinder im Hause zu behandeln sind.

Die Zurückschulung von Schülern aus den Sprachheilklassen in die Normalschulen muß mit größter Vorsicht vorgenommen werden. Erst dann, wenn der Schüler in und außerhalb der Schule nicht nur vorübergehend, sondern seit längerer Zeit fließend gesprochen hat, darf er wieder der entsprechenden Klasse der Normalschule überwiesen werden. Vor der Zurückschulung in die früheren Verhältnisse müssen die Lehrkräfte der Sonderklassen sich mit den betreffenden Lehrkräften der Normalschule in Verbindung setzen; der Schüler muß in Gegenwart beider zeigen, daß seine Sprache jetzt einwandfrei ist. Man weise dann dem Schüler in der Normalschule anfangs einen Platz auf der vordersten Bank an, damit, wenn er zum ersten Male seine Fertigkeit im Sprechen während der Unterrichtsstunden zeigen soll, sich nicht gleich sämtliche Blicke der Klasse auf ihn richten können. Die fremde Umgebung, das bange Gefühl, daß ihm seine Sprachwerkzeuge dennoch wieder den Dienst versagen könnten, können den Schüler leicht dermaßen psychisch erregen, daß das Stottern, ein rein psychisches, zentrales Leiden, plötzlich und unerwartet wieder mit

elementarer Gewalt in die Erscheinung tritt. Mir ist folgender Fall bekannt: Ein Vater hatte seinen stark stotternden Sohn in einem gut geleiteten Sprachheilinstitute untergebracht. Nach längerer Zeit erhält er von dem leitenden Spezialarzt die Nachricht, daß sein Sohn jetzt als geheilt gelten könne. Voller Freude macht der Vater sich auf den Weg, seinen Sohn abzuholen. Der letztere spricht nun auch in seiner und anderer Gegenwart vollständig fließend; das Stottern scheint restlos verschwunden zu sein. Vor der Heimreise soll der Sohn auf dem Bahnhofe die Fahrkarten lösen. Als er jedoch vor den Fahrkartenschalter tritt, kann er plötzlich keinen Ton herausbringen; ein Rückfall allerschlimmster Art hat sich eingestellt. Dieser Fall zeigt, daß man nicht vorsichtig genug verfahren kann, wenn ein »geheilter« Stotterer wieder in die früheren Verhältnisse zurückverpflanzt werden soll. Für die Sonderklassen empfehle ich daher, die für die Zurückschulung in Aussicht genommenen Schüler erst nach vorheriger Rücksprache mit dem zukünftigen Klassenlehrer zunächst probeweise zurückzuschulen. Erst dann, wenn nach Ablauf einiger Zeit von der neuen Schule die Nachricht eintrifft, daß der Schüler sich auch dort am Unterrichte in fließender Sprache beteiligt, darf die Zurückschulung als **endgültig** betrachtet werden. Wenn dann nicht besondere Umstände eintreten, wird der Schüler keinen Rückfall mehr zu befürchten haben; er darf als dauernd geheilt angesehen werden. Die Anstaltsbehandlung hat entschieden ihre großen Vorzüge; auch Gutzmann hält sie für die »beste und aussichtsvollste«, jedoch betont er dabei mit vollem Recht, daß eine solche Anstalt »derart eingerichtet sein muß, daß ihre Insassen in dem Verkehr mit der Außenwelt die nötige Anweisung erhalten«. Die sprechkranken Kinder dürfen in solchen Anstalten nicht vollständig betreffs ihres Verkehrs isoliert werden; es muß ihnen im Gegenteil nach Möglichkeit recht oft Gelegenheit geboten werden, ihre Sprechweise auch Fremden gegenüber zu erproben, sonst werden Rückfälle der eben beschriebenen Art keineswegs zu den Ausnahmen gehören. Die Behandlung von Schülern in besonderen Sprachheilklassen schließt diesen Mangel, der der Anstaltsbehandlung stets mehr oder weniger anhaften muß, von vornherein aus, da diese Kinder außerhalb der Schulzeit stets in ständigem Verkehr mit ihren Angehörigen und der Außenwelt bleiben. Freilich wird man auch in den Sonderklassen in einigen, wenn auch wenigen Fällen damit rechnen müssen, daß der erhoffte Erfolg, die volle Heilung ausbleibt. Kinder, die an chronischen Veränderungen im

Gehirn und Rückenmark leiden, sind nach Ansicht von Gutzmann unheilbar, ebenso meistens die Epileptiker. Aber gerade für solche Kinder haben dann die Sonderklassen trotzdem einen ganz besonders hohen Wert, denn hier können sie wenigstens unterrichtlich ebensoweit gefördert werden wie die Schüler der Normalschulen, da es sich hier bei der geringen Schülerzahl ermöglichen läßt, auf ihr Gebrechen die weitgehendste Rücksicht zu nehmen. Ihre unterrichtliche Förderung erleidet durch ihr Gebrechen keinerlei Beeinträchtigung; in der Normalschule müssen sie meist lediglich ihres Sprachleidens wegen zurückbleiben; nach längerer oder kürzerer Zeit werden sie dann wegen ihres Zurückbleibens an die Hilfsschule abgeschoben, obgleich sie hinsichtlich ihrer geistigen Begabung gar nicht dorthin gehören. Wenn auch in solch vereinzelten Fällen die Sprachkrankheit nicht restlos beseitigt werden kann, so ist doch andererseits die soziale Minderwertigkeit der betreffenden Schüler nach Möglichkeit gemildert; sie sind für den späteren Existenzkampf im Berufsleben wenigstens besser vorbereitet worden, als die Normalschule mit ihren stark besetzten Klassen es vermochte. Die Sonderklassen können an solchen Schülern dann eben nur einen Teil ihrer Aufgabe, lediglich die unterrichtliche Förderung, erfüllen. Andere heilpädagogische Anstalten kennen in der Hauptsache meist nur diese eine Aufgabe. Taubstummenanstalten sind keineswegs zu dem Zwecke eingerichtet worden, etwa die Taubheit zu beseitigen, ebensowenig wie den Hilfsschulen zugemutet werden kann, den Schwachsinn aus der Welt zu schaffen. Auch die Schwerhörigenschulen haben nicht die Aufgabe, die Schwerhörigkeit zu beseitigen. Ganz besondere Schwierigkeiten bereiten der Heilbehandlung auch diejenigen Stotterer, denen jegliche Energie fehlt, sowie die Neurastheniker. Gutzmann sagt in bezug auf diese in seiner Sprachheilkunde:[1]) »Es gibt nun aber Stotterer, deren psychischer Zustand so hochgradig verändert ist, daß unsere Methode allein nichts Durchschlagendes ausrichtet. Entweder findet man unter diesen Patienten auffallend willensschwache, schlaffe Persönlichkeiten, die sich zu irgend einer energischen Handlung überhaupt nicht mehr aufzuraffen vermögen, oder es sind hochgradig nervöse Personen, bei denen die Neurasthenie in allen ihren Erscheinungen zutage tritt. Bei ersteren gebe man getrost jede Behandlung auf, sie führt zu keinem Erfolge. Bei letzteren sind die allgemeinen medizinischen Behandlungsweisen: Kaltwasserkur, elektrische Behandlung usw. angezeigt.« Für die Behandlung in Heil-

---

[1]) Prof. Dr. Hermann Gutzmann, Sprachheilkunde. Berlin 1912.

kursen trifft das, was Gutzmann hier über die willensschwachen Patienten sagt, in vollem Umfange zu. Kinder sind mit wenigen Ausnahmen alle noch willensschwach; in den Kursen werden daher keine oder doch nur Scheinerfolge mit ihnen zu erreichen sein. In den Sonderklassen aber, wo neben der Heilbehandlung auch die Charakterbildung als vornehmstes Erziehungsziel gilt, wo Unterricht und Erziehung vereint auf Stählung und Festigung des Willens hinarbeiten, gestaltet sich die Prognose auch für diese Kinder, bei denen nach Gutzmann eine Heilung ausgeschlossen erscheint, nach meinen Erfahrungen recht günstig. Die erforderliche medizinische Behandlung der neurasthenischen Kinder, auf die allerdings nicht verzichtet werden kann, ist in den Sonderklassen Sache des Schularztes, wozu sich natürlich am besten ein Spezialarzt für Sprachgebrechen eignet.

Es liegt auf der Hand, daß bei der Bekämpfung eines psychischen Leidens, wozu das Stottern nach Ansicht maßgebender Autoren unbestreitbar gehört, so verschieden ihre Ansichten im übrigen auch sein mögen, die physiologische Übungstherapie allein nicht ausreicht, namentlich dann, wie es in den Heilkursen durchweg geschehen muß, wenn sie rein mechanisch in Anwendung gebracht wird. Die psychische Behandlung ist, wie ich schon an anderer Stelle hervorgehoben habe, unbedingt erforderlich, wenn günstige Erfolge nicht ausbleiben sollen. Diese kann aber nur von einem Heillehrer hinreichend in Anwendung gebracht werden, der sich die Liebe und das Vertrauen der Kinder in weitestem Maße anzueignen weiß. Wer das nicht kann, eignet sich nicht zum Heillehrer. Je größer das Vertrauen ist, welches sprachkranke Kinder ihrem Lehrer entgegenbringen, desto größer sind die Aussichten auf Heilung. Die Furcht vor dem Lehrer schließt immer von vornherein jeden Erfolg aus; die Atmungs-, Stimm- und Artikulationsübungen allein können das Übel nicht beseitigen. Liebe und Vertrauen der Schüler zu ihrem Lehrer sind Heilfaktoren allerersten Ranges. »Jeder Schuldespot, jeder Schultyrann schädigt — vom Standpunkte der Sprachhygiene aus — oft in kurzer Zeit mehr, als zehn Sprachärzte, zehn Sprachhygieniker in zehn Jahren gut machen können.« (Rothe.) Jeder, der durch irgend eine Gemütsbewegung das seelische Gleichgewicht verliert, wird leicht an sich selber feststellen können, in wie innigem Zusammenhange das Seelenleben mit der Sprache steht. Beim Stotterer zeigt sich dies in ganz besonders hohem Maße. Jede seelische Erregung wirkt bei ihm verschlimmernd auf das Sprachübel ein, und das letztere wiederum steigert die psychische Disharmonie. Der eine Faktor schädigt und steigert in reziproker Weise den andern.

Daher ist auch die psychische Therapie bei der Behandlung Stotternder nicht zu entbehren; diese kann aber in Kursen mit ihren wenigen Übungsstunden nicht hinreichend in Anwendung gebracht werden und soweit es geschehen kann, wird sie durch die schädigenden Einflüsse von Elternhaus und Schule meist mehr als reichlich aufgehoben. Die psychische Behandlung muß aber mit im Vordergrunde der Therapie stehen, wobei freilich die rein physiologischen Übungen nicht entbehrt werden können, denn sie unterstützen und fördern die Hebung der Psyche, welche die Unterwerfung der mechanischen Artikulation unter die Herrschaft des Willens bezweckt. Psychische Behandlung und physiologische Übungsweise müssen sich daher gegenseitig ergänzen und unterstützen. Dabei ist die unerschütterliche Ruhe des Heillehrers eine unerläßliche Grundbedingung. Dr. Liebmann, der neuerdings bei der Heilung des Stotterns nur die psychische Behandlung anwendet und damit auch gute Resultate erzielt haben will, sagt mit Recht:[1] »Will der Arzt den Patienten zu größerer Ruhe verhelfen, so muß er zunächst selber während der ganzen Behandlung ein Muster von Ruhe sein. Jede Ungeduld, jedes harte oder ironische Wort, jede Anwandlung von Strenge muß der Arzt bei sich unterdrücken. Das ohnehin geringe Selbstgefühl des Patienten darf nicht verletzt, sondern muß durch achtungsvolle, kluge, milde Worte möglichst gehoben werden.

Ganz besonders wichtig ist, daß sich der Arzt selbst nicht durch ab und zu eintretende Mißerfolge deprimieren läßt. Solche Vorkommnisse müssen mit olympischem Gleichmut vom Arzt aufgenommen werden. Kein Wort des Vorwurfes für den Patienten. Die Wichtigkeit, die der Patient diesem Mißerfolg beilegt, die trübe Stimmung, die sich seiner zu bemächtigen droht, weichen einem klugen Zuspruch, wenn man darauf hinweist, daß er eben in diesem Momente nicht ganz ruhig war und daß wir ja auch durch psychischen Einfluß häufig ins Stottern geraten.«

Das, was in diesen treffenden Worten vom Arzt gefordert wird, gilt natürlich auch für den Sprachheillehrer.

Die Kosten für diese Schuleinrichtung sind im Hinblick auf die Vorteile, die sie bietet, nur gering anzuschlagen, da die Klassen mit etwa 20 Schülern besetzt werden können. Da die Kinder in der Regel nicht die ganze Schulzeit, sondern nur ein oder einige Jahre diesen Sonderunterricht genießen, ist der erhöhte Kostenaufwand für sie nur ein vorübergehender. Die Hilfsschulen stellen sich etwa

[1]) Dr. Liebmann, Die psychische Behandlung von Sprachstörungen.

3 mal so teuer. Dabei muß noch berücksichtigt werden, daß mit der Einrichtung solcher Sonderklassen die nicht unerheblichen Kosten für die Heilkurse in Wegfall kommen. Schüler mit leicht zu beseitigenden Sprachgebrechen, z. B. Stammler, können in den meisten Fällen schon nach einem halben Jahre als dauernd geheilt wieder den Normalschulklassen zugeführt werden. Ganz anders liegt die Sache freilich bei Stotterern, einer Krankheit, die ganz außerordentlich häufig nach scheinbar erfolgter Heilung Rückfälle im Gefolge hat. Leichtere Fälle werden sich vielleicht innerhalb Jahresfrist oder noch früher restlos beseitigen lassen. Es ist indessen sehr schwer, hierfür eine sichere Prognose aufzustellen, da die scheinbar leichten Fälle sich nicht immer auch leicht beseitigen lassen. Die schwierigen Fälle aber bedürfen einer jahrelangen Behandlung; in einzelnen ganz besonders ungünstig liegenden Fällen wird nur eine Besserung zu erzielen sein. Die Zeitdauer der Behandlung wird daher nach Lage des Falles verschieden sein müssen; das Feuer glimmt auch nach erfolgter Heilung noch lange unheildrohend unter der Asche. Zurückschulungen nach den Normalschulen können jederzeit ohne Schwierigkeit erfolgen, da in den Sonderklassen genau nach dem allgemeinen Lehrplan der Volksschule gearbeitet wird. Die durch Zurückschulung frei werdenden Plätze können dann sofort wieder durch neue Schüler besetzt werden.

Mit Recht hat der Staat für Taubstumme, Blinde, Schwerhörige und Schwachsinnige gesonderte Schuleinrichtungen getroffen, die sehr segensreich wirken, obgleich die heilpädagogische Behandlung bei diesen Individuen die vorhandenen Defekte nur mildern, aber nicht beseitigen kann. Bei Stotterern handelt es sich aber um vollsinnige, in geistiger Hinsicht durchaus normale Schüler, die durch Spezialbehandlung vollwertige Glieder der Gesellschaft werden können. Sie gehören mit zum Kapital der Nation, daher ist die Arbeit gerade auf diesem Gebiete nicht nur doppelt lohnend, sondern auch doppelte Pflicht.

Viele Sprachdefekte lassen sich schon im Keime ersticken. Verhüten ist in solchen Fällen besser als heilen. Vorbedingung hierfür ist aber, daß die gesamte Lehrerschaft mehr als es bisher geschehen ist, wenigstens mit den Elementen der Sprachheilkunde schon auf den Seminaren theoretisch und praktisch vertraut gemacht wird. Manchem pädagogischen Fehlgriffe könnte dadurch vorgebeugt werden. Dringend zu empfehlen ist daher, daß den Zöglingen der Lehrerseminare Gelegenheit geboten wird, dem Unterrichte Sprachkranker beizuwohnen. Was hier für die Sprachheilkunde gefordert wird, gilt für die gesamte Heilpädagogik überhaupt. In Hamburg gibt es bei-

spielsweise eine Taubstummenanstalt, eine Schwerhörigenschule, verschiedene Hilfsschulen, eine Schule für Blinde, eine Schule für Sprachkranke, sowie eine Zwangserziehungsanstalt; sämtliche Zweige der Heilpädagogik sind also nahezu vertreten. Die Zöglinge der Lehrerbildungsanstalten können hier also ohne nennenswerte Schwierigkeiten wenigstens mit den Grundzügen der verschiedenen Zweige der Heilpädagogik auch in der Praxis vertraut gemacht werden. Ähnliche Gelegenheiten werden sich auch an andern Orten bieten. Die medizinische Wissenschaft muß dabei hilfreich zur Seite stehen; daran fehlt es heute auch nicht mehr. In den letzten Jahrzehnten ist hierin in erfreulicher Weise Wandel geschaffen worden. Zahlreiche höchst beachtenswerte Schriften sind von Medizinern erschienen, die sich mit den Fehlern der Kinder befassen. Das ist gewiß recht erfreulich, denn die Heilpädagogik, die sich die Beseitigung dieser Fehler als Ziel gesetzt hat, findet dabei in ihrem Bestreben ihren natürlichsten und besten Bundesgenossen: die Medizin. Gerade die Heilpädagogik wird im Bunde mit der Medizin nach diesem Kriege berufen sein, eine hochwichtige soziale Aufgabe zu lösen, eine Aufgabe, die sicherlich des Schweißes der Edlen wert ist. Nicht nur für die armen Invaliden, denen der Krieg ein Körperglied geraubt hat, sondern auch für die erschrecklich hohe Zahl derjenigen, die durch Kopfschüsse seelische Störungen davongetragen haben und der sozialen Minderwertigkeit anheimzufallen drohen, gilt es zu sorgen. Dadurch wird sowohl dem Individuum, als auch der Gesellschaft ein höchst wertvoller Dienst erwiesen. Ich bin überzeugt, daß die deutschen Lehrer, deren Opfersinn sich in dieser schweren Zeit des Weltkrieges so überaus glänzend bewährt hat, insbesondere aber die Vertreter der Heilpädagogik, den gegenwärtigen und auch den noch größeren zukünftigen Aufgaben gewachsen sein werden. Medizin, Heilpädagogik und gewerbliche Praxis gehören auf diesem Gebiete zusammen. Je inniger sie sich verbinden, desto segensreicher werden sie wirken können. Die Eigenbrödelei, die sich bis heute noch auf dem Gebiete der Heilpädagogik vielfach störend bemerkbar macht, kann einer gedeihlichen Entwicklung der heilpädagogischen Bestrebungen unserer Zeit nur störend im Wege stehen. Einigkeit sei daher auch hier die Parole!

---

3. Die Arbeitslehrkolonie und Beobachtungsanstalt Steinmühle (Obererlenbach, Kreis Friedberg i. H.).

Erzieherische Aufgaben und grundsätzliche Bedeutung der Organisation.

Vortrag
(gehalten anläßlich des IX. Fortbildungskursus in der Kinderfürsorge, 3.—13. Juni 1914, veranstaltet durch die Zentrale für private Fürsorge in Frankfurt a. M.)

von

Dr. H. Hanselmann-Heufemann.

(Schluß.)

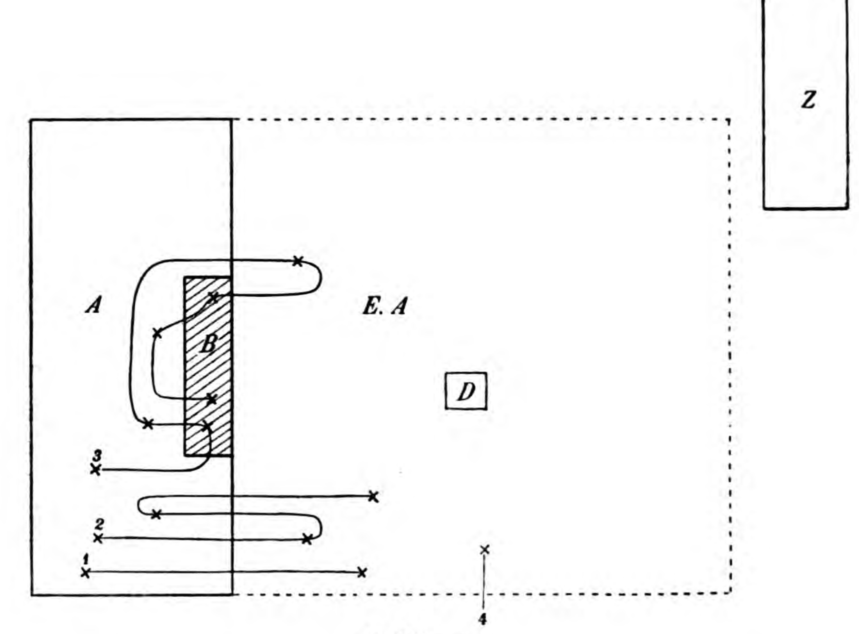
So dürfte denn die innere Organisation unserer Anstalt, ihre dreifache Gliederung einigermaßen deutlich geworden sein. Die dreifache Gliederung ergibt sich auf folgende Weise: 1. Arbeitslehranstalt mit ihren einzelnen Arbeitsbetrieben; in Hinsicht auf die schwache Begabung der Zöglinge und die hieran orientierten Erziehungsmittel wird dieselbe am besten mit dem technischen Namen Arbeitslehrkolonie benannt; 2. Beobachtungsabteilung; 3. externe Arbeitslehrkolonie. Wir geben zur besseren Übersicht ein Schema, eine Skizze unserer Anstalt.

(Siehe Seite 234.)

Und nun möchten wir von den Erziehungsmitteln einiges sagen. Unser hauptsächlichstes Erziehungsmittel ist die Arbeit. In einem so lebhaften und mannigfaltigen Haushalt gibt es vielerlei Arbeit und uns ist jede Art derselben willkommen.

Wir pflegen die Landwirtschaft und Gärtnerei und das Handwerk. Unsere Betriebe sind klein und wir produzieren noch nicht soviel, wie wir konsumieren. Aber der Sinn der Arbeit ist klar und durchsichtig. Wie bei aller Erziehung, so auch bei der Erziehung zur Arbeit ist unser leitendes Prinzip die größtmögliche Anschaulichkeit. Wir suchen adäquate Arbeit.

Dem Umstand, daß ein hoher Prozentsatz unserer Jungen aus dem Milieu des ungelernten Arbeiters stammt, ist es zuzuschreiben, daß sie selbst auch wenig Sinn für rechte Arbeit mitbringen. Arbeit bedeutet für sie zum mindesten einen Zwang, oft steht ihr ganzes Streben darnach, ihm auf irgend welche Art zu entfliehen. Wenn diese unerquickliche Einstellung noch kompliziert wird durch einen starken Grad praktischen Schwachsinns, dann ist die Aufgabe der Arbeitserziehung eine besonders mühevolle. Oft wird man freilich den Arbeitswiderwillen geradezu als ein Symptom des praktischen Schwachsinns anzusprechen geneigt sein.



Erklärung:

A = interne Arbeitslehrkolonie; offene Hauptanstalt mit Handwerksstätten, Gärtnerei und Landwirtschaft, etwa 70 Zöglinge.

E. A = externe Arbeitslehrkolonie, umfaßt die geeigneten Handwerksmeister oder sonstigen Arbeitsgeber der Nachbardörfer. In einem der Dörfer steht das Burschenhaus D; es ist der Sammelort der in E. A untergebrachten Zöglinge, wo sie an Sonntagen zu Spiel und geselliger Unterhaltung zwanglos zusammenkommen. Dieses Haus enthält auch neben einigen Gastzimmern für einzelne nur auf Tage Stellenlose die Wohnung des Berufsfürsorgers.

B = Beobachtungsabteilung; nach außen abgeschlossene, in sich aber auch offene Nebenanstalt, die ferner Gelegenheit bietet zu weitgehendster Isolierung, ohne ein bloßes Zellensystem zu sein; für 15 Zöglinge.

Zögling 1

bleibt etwa 9 Monate in der internen Arbeitslehrkolonie; lernt in dieser Zeit die Anfangsgründe des von ihm gewählten Handwerks oder Arbeitszweiges und zeigt im großen und ganzen ein ordnungsmäßiges, soziales Verhalten während dieser Zeit. Die Unterbringung in der externen Arbeitlehrkolonie ist möglich. Vielleicht haben wir uns in der Wahl des Meisters getäuscht, vielleicht paßt der Zögling besser in ein kleineres Dorf; dann ist ein Stellenwechsel notwendig, nicht aber eine Rückversetzung in die interne Anstalt. Der Zögling bleibt durch den Berufsfürsorger unter unserer Leitung mindestens bis zum 21. Jahre, wenn nicht wir ihn vorher schon zur Weiterbildung in eine neue, weitere Umgebung schicken. Daß er bis zum 21. Jahre in der Fürsorgeerziehung bleibt, ist nicht immer notwendig.

Zögling 2

macht zunächst denselben Weg wie 1. Einige Zeit nach der Unterbringung in der freien Lehre wird er in irgend einer Form rückfällig. Von der Art des Rückfalles

hängt es ab, ob wir ihn in die Beobachtungsabteilung oder in die offene Anstalt aufnehmen müssen. Ist nur das letztere notwendig, so kann sehr wahrscheinlich eine erneute Unterbringung in der externen Arbeitslehrkolonie erfolgen, wo der Junge sich nun endgültig bewährt.

Zögling 3
kommt schon nach kurzer Zeit in der freien, offenen Anstalt nicht zurecht, sein unklares Wesen erfordert eine genaue Beobachtung unter besonders hergerichteten Umständen, wie sie die Beobachtungsabteilung bietet. Das Ergebnis der Beobachtung läßt eine Rückversetzung in die interne, vielleicht einen direkten Versuch mit der Unterbringung in der externen Arbeitslehrkolonie zu. Aber der Zögling kommt nicht zurecht, wird nochmals in der Beobachtungsabteilung oder in der internen Arbeitslehrkolonie einem längeren Erziehungsversuch unterworfen. Wenn so das Beobachtungsergebnis allseitig wird, muß sich die Frage nach künftiger sozialer Brauchbarkeit mit ziemlicher Bestimmtheit beantworten lassen. Mit Sicherheit ergibt sich, daß der Zögling der Erziehungsanstalt abgenommen werden muß. Hätten wir die Zwischenanstalt, würden wir ihn dort unterbringen, auch wenn er noch nicht 21 Jahre alt ist.

Zögling 4
macht uns nach der Vorgeschichte den Eindruck, daß er der Anstaltserziehung nicht bedarf, wenigstens vorläufig nicht; er bedarf nur eines besonders angeleiteten Meisters oder einer guten Pflegefamilie. Damit wollen wir andeuten, daß unsere externe Arbeitslehrkolonie mit ihrem Berufsfürsorger im Zusammenhang mit einer Kinderfürsorgestelle größerer Verbände auch im Sinne einer Lehr- und Arbeitsstellenvermittlung, verbunden mit systematischer Anleitung und Beaufsichtigung wirken kann. Neben erzieherischen Vorteilen für unsere früheren Anstaltszöglinge ergäbe sich eine wesentliche finanzielle Entlastung der Anstalt in der Unterhaltung der externen Arbeitslehrkolonie. —

Wir fassen nochmals die Vorzüge, die dieses Organisationsschema veranschaulichen will, zusammen: 1. leichte, schonende und in kürzester Zeit ausführbare Versetzungsmöglichkeit der Zöglinge nach alleiniger Maßgabe pädagogischer und psychiatrischer Einsicht; 2. unsere jeweiligen Maßnahmen sind auch für den Zögling von größtmöglicher Anschaulicheit.

Erschwerend kommen nun noch zwei Momente in Betracht. Erstens wirken uns die Eltern entgegen, sie wollen in den meisten Fällen nicht haben, daß ihr Junge eine Lehre beginnt. In der Stadt kann er gleich verdienen und ihnen so eine »Hilfe« sein. Zudem hat er, wie sie meinen, dort leichtere Arbeit, als wenn er von einem Landhandwerker oder gar von einem Bauern für wenig Geld »ausgenützt« wird.

Solchen kurzsichtigen, lieblosen und habgierigen Überlegungen der Eltern ist aber merkwürdigerweise der Junge sehr zugänglich. Ihm sticht vor allem eine sofortige, wir sagen freilich eine viel zu frühe wirtschaftliche Selbständigkeit in die Augen, natürlich nicht minder auch das wenig kontrollierbare Leben in der großen Stadt.

Aus diesen Gründen ist es denn in vielen Fällen unsere erste Aufgabe, den Einfluß der Eltern möglichst zu unterbinden, wenn

anders eine Belehrung sich als nutzlos erweist. Haben wir in dieser Hinsicht keine Macht, dann ist die Aussicht auf einen Erfolg so gering, daß wir den Zögling am liebsten wieder abgeben. Wir haben es sehen müssen, daß die Eltern an einem einzigen Besuchstage mit ihren Lockreden monatelange schwere Arbeit vernichtet haben. Warum haben wir noch kein Gesetz, das ähnlich wie der Schulzwang, die säumigen Eltern zwingt, ihre Kinder eine Arbeit lernen zu lassen?

Man hat nun gesagt, der Grund zum Widerwillen gegen eine planmäßige Arbeit liege für unsere Zöglinge zu einem großen Teil in dem Umstande, daß die Arbeit ihre Poesie verloren habe. Und die Schuld daran, daß ihr die Poesie so plötzlich abhanden gekommen sei, trage die Maschine. Nun birgt ja die durch maschinelle Einrichtung hervorgerufene weitgehende Arbeitszerlegung manche Gefahr für den Sinn der Arbeit in sich. Es ist aber geradezu lächerlich, zu denken, die Poesie liege in der Arbeit allein. Wir möchten sogar behaupten, daß sie zum kleinsten Teile dort liegt, sondern der, der eine Arbeit gern tut, der legt vielleicht die Poesie in sie. Es hat trotz Hans Sachs zu allen Zeiten unpoetische Schuster gegeben, gerade so gut als unter Fabrikarbeitern, die jahraus und jahrein an der Stanzmaschine stehen, wenn man so will, poesiebegabte Leute zu finden sind. Oder wer wagt anderseits die Behauptung, daß es heute mehr Faulenzer gibt, als zu früheren Zeiten?

Der jetzt überall vorherrschende Zug zu einer möglichst weitgehenden Arbeitszerlegung birgt im Gegenteil gerade für uns, die wir doch Schwachbegabte wirtschaftlich machen wollen, hinsichtlich der Unterbringung manche Vorteile. Wer das Ganze nicht leisten kann, kann vielleicht einen Teil des Ganzen zustande bringen. Wer zum Beispiel den Betrieb einer großen Metallwarenfabrik kennen gelernt hat, wird gesehen haben, wieviel der dortigen Arbeit auch unsere Schwachbegabten leisten könnten. In dieser Richtung wartet noch manche recht bedeutsame Frage auf ihre Lösung. Wir möchten zusammenfassend noch einmal betonen, daß nicht die Fabrikarbeit den Menschen notwendig »schlecht« macht. Sollten die Fabrikarbeiter wirklich sozial und ethisch auf einer niedrigeren Stufe stehen, so suche man den Grund dafür wo anders, als in ihrer »eintönigen« Arbeit. Nicht die Arbeit macht eintönig, sondern viele Menschen sind eintönig; es gibt auch eintönige Literaturprofessoren.

Wenn wir gerade daran sind, Vorurteile bei ihrem rechten Namen zu nennen, so können wir nicht umhin, auch noch ein Wort über die Unterbringung der Schwachbegabten in der Landwirtschaft zu sagen. Die Unterbringung in der Landwirtschaft wird gewöhnlich neben der

in der Gärtnerei als ein wahres Paradies der Fabrikarbeit gegenüber gestellt. Unsere Erfahrungen lehren aber, daß für Schwachbegabte die Landwirtschaft kaum eine geeignete Beschäftigung ist, weil sie viel Auffassungsgabe und gute Aufmerksamkeit zur Voraussetzung hat. Tatsächlich können Schwachbegabte meist nur die gröbsten Arbeiten leisten, aber dazu fehlt ihnen oft wieder die Körperkraft. Es bleibt also für sie nur die gefährdende Saisonarbeit während der Saat- und Erntezeit. —

Im großen und ganzen lassen sich nun zwei Phasen in der Entwicklung zur Arbeitstüchtigkeit fast bei jedem Zögling unterscheiden. Unsere erste Aufgabe ist es, ihn so weit zu bringen, daß er keine Arbeitsart scheut, daß er tut, was vor ihn kommt. Darum halten wir es denn meist so, daß wir den Zögling am Anfang seines Hierseins heute im Garten, morgen im Haus und in der Küche, dann in den Werkstätten, später wieder in der Landwirtschaft beschäftigen. Diese Reihenfolge kann natürlich beliebig gestellt und gewechselt werden. Man sage nicht, daß ein solcher Modus den Zögling zersplittern, verwirren oder gedankenlos machen werde. Wenn bei jeder Arbeitsgattung der Sinn der Arbeit genügend anschaulich gemacht wird, ist diese Gefahr fast vollständig beseitigt. Dagegen ist ein wesentlicher Vorteil dabei der Umstand, daß der Zögling ob dem Vielen kaum zur Besinnung kommt, er merkt gar nicht, daß er arbeitet, er hat immer für das Neue Interesse. Anderseits glauben wir, daß so am besten eine Anregung zur Selbsttätigkeit geschaffen wird. Allmählich wird ihm das Hin und Her doch zuwider und er beginnt, auf Mittel und Wege sich zu besinnen, wie er abhelfen kann. Er findet, daß die oder jene Arbeit leichter oder schöner sei, als die andere. So kommt er denn — der eine früher, der andere später — mit der ausdrücklichen Bitte zu uns, an einem bestimmten Platze nun bleiben zu dürfen.

Es ist ohne weiteres einleuchtend, daß die Durchführung dieses Verfahrens fast ausschließlich abhängig ist vom Personal, davon, ob es die Meister verstehen, gerade die von ihnen vertretene Arbeitsart genügend anschaulich und schmackhaft zu machen. Daß aber dieser Weg ein gangbarer ist, hat die Erfahrung genügend bestätigt; wir haben auf diese Weise schon manchen Zögling für die Arbeit gewonnen, der uns als rettungslos, arbeitsscheu und faul übergeben wurde.

Mit der Entscheidung für eine ganz bestimmte Arbeitsgattung tritt der Zögling in die zweite Phase der Entwicklung zur Arbeitstüchtigkeit ein und wir meinen, daß dann immer schon ein schöner Erfolg bereits erzielt ist. Wir gewähren ihm nun zu dieser Ent-

scheidung so viel Freiheit, als er haben will. Wählt er nach unserer Meinung eine für ihn ungeeignete Arbeitsart, so ist es unser ganzes Bestreben, ihn seine Unzulänglichkeit für den gewählten Beruf möglichst deutlich selbst empfinden zu lassen. Das erfordert freilich wieder einsichtige Meister und Erzieher. Ich nenne am besten zwei Beispiele.

Viele unserer Zöglinge haben recht romantische Pläne auch bezüglich ihres zukünftigen Berufes. Recht viele wollen Mechaniker oder Schlosser werden, ohne daß sie wüßten, was für Arbeiten in diesem Fache verlangt werden. Die Begründung ihrer Wahl ist bezeichnend genug: »ich habe als früher schon gern an so Dampfmaschinen und Motoren herumgemacht«. Einer wollte »Motorarbeiter« werden, weil man dann auch ab und zu einmal fahren könne.

Ich meine nun, daß es nicht richtig wäre, einen Jungen ob seiner Pläne auszulachen oder gar zu schelten. Er nimmt es uns am meisten übel, wenn wir nicht an ihn glauben wollen. Wir nehmen ihn also immer ernst und gehen auf seinen Plan ein. Wir haben stets ein altes Uhrwerk oder sonst eine Maschine zur Hand, an dem wir ihn nach Herzenslust hantieren lassen können. Er soll auseinandernehmen, abbauen und wieder zusammensetzen. Dann gibt man ihm den Auftrag, jeden Maschinenteil abzuzeichnen und so weiter. Recht oft hat er schon nach einem einzigen Tage alle Lust und auch die Geduld zu weiteren Versuchen verloren. Indessen muß er noch dabei bleiben wider seinen Willen und zwar solange, bis er um andere Arbeit ernstlich bittet.

Hie und da aber hält der Eifer länger an, wir freuen uns darüber und nehmen ihn weiter durchaus ernst, vielleicht länger, als er sich selbst. Hat er die Zeichnung der Einzelteile einigermaßen zustande gebracht, dann folgt die Nachkonstruktion. Wir geben ihm den Auftrag, aus dünnem Eisenblech alles das nachzumachen, was sich mit unserer bescheidenen Einrichtung wirklich machen läßt; manchmal muß er sich gar erst die Werkzeuge dazu herstellen. Er verfertigt die wunderlichsten Dinge, deren Ähnlichkeit mit dem Original nur er zu erkennen vermag. Hier setzt gewöhnlich die Krisis ein. Wie er auch feilt und wie er klopft, es paßt nicht. Darüber wird er stutzig, er meint, daß dies nicht mehr zu seinem Beruf gehöre, was wir von ihm verlangen; dann gilt es, einen Mann im Nachbardorf ausfindig zu machen, der unsere gegenteilige Behauptung vor ihm bestätigt. Jetzt aber wird er der Sache so überdrüssig, daß er unter keinen Umständen mehr dabei bleiben will. — Würde er aber den Eifer nicht verloren haben bis jetzt, dann würden wir ihn sicher Mechaniker werden lassen und er wird ein tüchtiger Mechaniker werden. —

Zu solcher Zeit ist dann ohne viel Hinzutun unsererseits der Zögling am zugänglichsten, und er wird dankbar für unsere Belehrung und Beratung bezüglich eines Berufes, der seiner Anlage und seinen Fähigkeiten entspricht.

Wir haben jetzt wieder einen Zögling da, der möchte Flieger werden. Neulich schrieb er ganz zufrieden an seine Pflegemutter: »Hier bin ich wegen meinem Plane nicht ausgelacht worden; jetzt heißt es bloß zeigen, ob ich es auch werden kann.«

Ein anderer Junge kam eines Abends — er hatte wieder »keinen guten Tag« gehabt — zu mir und sagte folgendes: »ich führe mich nur deshalb schlecht, weil mich bis jetzt noch niemand ernst genommen hat. Ich bleibe halt eben solange in einer Anstalt, bis ich 21 alt bin und dann lerne ich das, was ich schon immer werden wollte.« Obersekretär wollte er werden. Ich übersetze ihm das Wort ins Deutsche, was seine Begeisterung schon wesentlich minderte. Sofort nimmt er neben mir auf dem Büro Platz. Widerwillig schreibt er erst seinen Lebenslauf, weil er meint, daß dies nicht zur Sache gehöre. Dann aber wächst seine Lust wieder merklich, als ich ihm wirkliche Rechnungen vorlege, die er nachrechnen und prüfen soll. Auch Adressen schreibt er erst ganz gern, weil sie wirklich fortgesandt werden. Zwischendurch erkläre ich ihm die Anfangsgründe der Stenographie und des Maschinenschreibens. Aber schon nach 14 Tagen hatte er das »ewige Einerlei« so gründlich satt, daß er meinen Rat, Gärtner zu werden, gerne folgte; er ist bis jetzt mit schönem Erfolg dabei geblieben.

Wir wiederholen, daß es gewiß unsere erste und beste Pflicht sein muß, unsere Zöglinge bei der Wahl ihres Berufes zu beraten. Wir dürfen aber den Plan nicht ohne sie machen, müssen im Gegenteil immer versuchen, ihre eigenen Wünsche zum Ausgangspunkte für die Beratung zu nehmen. —

Während der ganzen, oft langwährenden Entwicklung zur Arbeitstüchtigkeit finden wir als Haupthindernis die eingangs bei der Charakterisierung unserer Zöglinge erwähnte Willensschwäche. Wir haben wenige Zöglinge, die die Arbeit überhaupt verweigern, aber sie wollen, wie sie selbst sagen: »lieber so arbeiten,« das heißt, sie wollen nicht bei einer bestimmten Arbeitsart bleiben oder gar ein Handwerk lernen. Wir sprachen schon davon, daß wir versuchen, sie dadurch zu gewinnen, daß wir am Anfang diesem Zug nach häufiger Abwechslung möglichst entgegenkommen. So ist es erklärlich, daß die Willensschwäche noch mehr in der zweiten Phase der Entwicklung in Erscheinung tritt.

Nun gibt es aber schlechthin kein besseres Mittel, als eben Arbeit, um willkürliche Aufmerksamkeit zu entwickeln. Wenn uns die Gewöhnung an die Arbeit nicht gelingt, dann ist der erzieherische Erfolg überhaupt in Frage gestellt.

Nach vielem Hin- und Herprobieren haben wir jetzt die tägliche Arbeitszeit auf neun Stunden festgesetzt und dazwischen entsprechende Pausen geschaltet. Wo es der Arzt vorschreiben muß, wird die Arbeitszeit verkürzt. — —

Als ein weiteres Erziehungsmittel betrachten wir den von uns so genannten Gelegenheitsunterricht. Die Jungen haben diese Stunden schon recht bezeichnend »Fragestunden« genannt. Dieser Gelegenheitsunterricht hat mit der pflichtmäßigen Fortbildungsschule wenig zu tun, er ist auch ganz und gar nicht an ein Schulzimmer gebunden. Er führt uns bald ins Feld, in den Wald, ins Nachbardorf, bald dahin und bald dorthin. Ich habe diese Stunden eingerichtet aus dem Bedürfnis heraus, in kurzen Zeitabständen alle Zöglinge gleichzeitig um mich zu versammeln. Denn obwohl ich ausdrücklich den Besuch freistelle, hat bisher noch kaum einer gefehlt. Das Leben einer solchen Stunde ist nicht leicht zu beschreiben oder gar etwa vorzuführen, denn sein wesentliches Merkmal ist die Intimität. Da sind nur wir, die Zöglinge und ich. Den Stoff finden wir reichlich in unserer kleinen Welt des Anstaltslebens und im Vergleich unserer kleinen Welt mit der großen draußen. Alles was mir oder ihnen bedeutsam daran erscheint, wird irgendwie und irgendwann erwogen und besprochen.

Wenn einmal das Vertrauen wach ist, erwacht auch das Interesse. Das Vertrauen aber kommt nur dann auf, wenn man keine Frage direkt abweist, wenn man ernst nimmt, was ernst gemeint war, und wenn man ein strenges Gefühl für Recht und Gerechtigkeit den Jungen anschaulich und glaubhaft zu machen versteht. Jeder Erzieher muß wissen, wie häufig die Gefahr, Taktlosigkeiten in dieser Richtung zu begehen, nahe liegt; schlichte Offenheit und Rechtssinn in allem Verkehr mit unseren Jungen sind unerläßlich.

Als das vornehmste Ziel dieser Fragestunden betrachte ich die Möglichkeit einer Beeinflussung des praktischen Schwachsinns. Die in den Arbeits- oder Lehrstellen draußen in der Umgebung untergebrachten Kameraden, ihre verschiedene Tüchtigkeit zum Leben und zur Arbeit geben uns zu allerlei Unterhaltung gerade in dieser Richtung reichlich Anlaß. Mit leider aller nur wünschenswerter Deutlichkeit läßt sich oft an ihrem Beispiel den internen Zöglingen zeigen, wie hart und konsequent das Leben sein kann. Ganz besonders aber

ist es uns immer ein Anlaß zur Belehrung, wenn Erwachsene Fehler machen. Während bezüglich des Verhaltens der Zöglinge Anfragen der versorgenden Ämter, Aufforderungen zu Berichten usw. vorgelesen werden können, gibt uns hinsichtlich des Betragens der Erwachsenen die Zeitung Anhaltspunkte. Überall aber handelt es sich darum, aus einzelnen Beispielen und Vorkommnissen die allgemeingültige Wahrheit möglichst anschaulich und eindringlich abzuleiten, daß es objektive Lebensmächte und Notwendigkeiten gibt, denen niemand entrinnt.

Wir wollen uns nicht selbst täuschen, indem wir uns aus der jeweilig entschieden geläuterten Stimmung nach solchen Unterhaltungen langdauernde Wirkungen versprechen. Wir wollen aber auch zum Trost bei Nichterfolgen nicht vergessen, daß es im Grunde eine recht respektable Leistung des Verstandes ist, solche allgemeine Wahrheiten zu abstrahieren, sie auch nur mehr intuitiv zu erfassen und sie zu respektieren. Diese Leistung bringen recht viele nicht oder doch nur höchst unvollkommen zustande, und doch kommen sie im Leben so einigermaßen davon. Derartigen wenig sentimentalen Trost haben wir in unserer schweren Arbeit notwendig. —

Wir wollen bei keiner Gelegenheit versäumen, das zu tun, was wir tun können und wir können im Grunde gar nichts anderes tun, als reden, aufmuntern, mahnen, warnen und drohen. Manchmal möchte uns diese Tatsache recht traurig stimmen, aber ab und zu haben wir Gelegenheit zu sehen, daß wir auch mit diesen bescheidenen, allein möglichen Mitteln doch Positives wirken.

Ein Junge hatte beim Zahnarzt vorgegeben, er sei der Sohn reicher Eltern und ja nicht etwa ein Fürsorgezögling. Er erreichte, weil ihm der Zahnarzt Glauben schenkte, daß dieser ihn auch wie einen reichen Kunden insofern behandelte, als der Zahnarzt eine ziemlich hohe Rechnung an den Vater schickte. Darauf kam schon am andern Abend der Vater her, und ich hörte ihn schon vor der Anstalt in wenig gewählten Worten lebhaft auf mich und die Anstalt schimpfen. Als ich die Ursache seines Ärgers erfuhr, verband ich ihn telephonisch mit unserem Zahnarzt und konnte ihn so auf der Stelle davon überzeugen, daß sein Sohn allein die Schuld trug. Der Vater wollte gehen, nachdem er seinen Sohn derb verprügelt hatte. Ich bat ihn aber, hier zu bleiben, ließ die Jungen zusammenrufen und in seiner Anwesenheit besprach ich den Vorfall eingehend, wobei mich der Vater mit dramatischen Gebärden wirksam unterstützte. — Seither habe ich nicht mehr gehört, was früher öfters vorkam, daß ein Junge falsche Angaben beim Zahnarzt gemacht hätte, um dadurch irgend welche Vorteile herauszuschlagen.

Der Junge selbst freilich hat auch von dieser so lebhaften und durch mancherlei Eindrücke ausgezeichneten Stunde nichts profitiert. Er hat später in seiner Arbeitsstelle den Meistersleuten vorgegeben, er sei »ansteckend geschlechtskrank«, tatsächlich litt er, wie er durch den Arzt wohl wußte, an einem harmlosen Durchfall. Er hat aber durch seine praktisch so schwachsinnige Äußerung die Stelle verloren und auch unser Unterbringungsgeschäft vorübergehend geschädigt.

Neben dem Gelegenheitsunterricht, der eine freie Aussprache zwischen mir und den Zöglingen zustande bringt, habe ich noch die Möglichkeit zu einer Aussprache unter vier Augen geschaffen. Diese Möglichkeit bietet uns die tägliche Verbandstunde, sie wird von den Zöglingen auch als solche aufgefaßt. Meist kommen sie mit irgend einer Klage über ihre Gesundheit zu mir, sie klagen über Appetitlosigkeit, über schlechten Schlaf oder sie lassen sich eine, wenn auch noch so kleine Wunde verbinden. Darnach aber heißt es dann meist: ich wollte Ihnen auch noch sagen usw. Fängt der Junge nicht selbst an, so fordere ich ihn zum Reden auf, wenn ich den Eindruck gewinne, daß er mir etwas sagen möchte. Ich möchte nachdrücklich betonen, daß es von großer Wichtigkeit erscheint, daß gerade der Leiter der Anstalt diese kleinen Samariterdienste dem Jungen leistet. Wie manches erfährt er da, was ihm sonst verborgen bleiben müßte, ein kleines Weh löst manchem die Zunge. Und wie oft übt anderseits diese kleine Sorge um das körperliche Wohl eine große Wirkung aus, wie denn überhaupt die Pflege der psychischen Anlage viel inniger mit der Pflege des Körpers verbunden werden kann, als man gewöhnlich anzunehmen geneigt ist. —

Schon vorhin deutete ich an, daß wir im Grunde nichts anderes tun können als reden, mahnen und drohen. Wirken wir dadurch auf die Dauer nicht, so sind wir eigentlich schon fast am Ende unserer Kunst. Denn wenn eine Drohung mit Versetzung in eine andere Abteilung oder gar mit Entlassung ausgeführt werden muß, geben wir ja selbst zu, daß sie nicht gewirkt hat. Wir kommen damit auf ein Erziehungsmittel zu sprechen, das wohl am meisten umstritten und hinsichtlich seiner Art und Anwendung am wenigstens geklärt ist. Wir meinen die Strafe. Daß wir ohne Strafe in der Erziehung nicht auskommen, behaupten die meisten Pädagogen, die wirklich und ernstlich praktisch arbeiten. Viele tun diese Behauptung nicht ohne Seufzen, weil sie ihrem Ideal, Erziehung ohne Strafe, nur angesichts bitterer Enttäuschungen entsagen konnten.

Sollen und dürfen wir strafen? Das ist bei der Behandlung Schwererziehbarer erst recht die Frage. Darf ich nicht strafen, dann

bin ich in allen den Fällen, in denen das stete Wort und das Beispiel ohne Wirkung geblieben sind, zu absoluter Passivität gezwungen und dann kann ich nur noch verpflegen wollen. Dann aber muß ich den Zögling aus der Erziehungsanstalt entfernen. Wir kommen somit auch wieder auf jene bedeutsame Frage zurück, die wir schon einmal stellen und beantworten mußten, als wir von den verschieden aufzufassenden Zwecken der Beobachtung überhaupt sprachen.

Wir wollen aber vorher von einzelnen Strafarten und ihrer Möglichkeit bei uns ein kurzes Wort im Hinblick auf unsere Erfahrungen mit schwererziehbaren Jugendlichen sagen. Wir wollen offen sein und vornweg zweierlei Erklärungen abgeben. Erstens versagen bei uns die sonst in der Erziehung etwa üblichen Strafarten, soweit wir sie erproben konnten, zweitens haben wir bis jetzt neue Strafarten nicht gefunden.

Die Körperstrafe ist bei uns verpönt sowohl aus medizinischen wie aus psychologischen und nicht zuletzt auch aus ästhetischen Gründen. Es ist aber gerade in diesem Zusammenhang zu betonen notwendig, daß zwei Arten Körperstrafe schärfer auseinander gehalten werden, als dies häufig geschieht. Es gibt eine Art, die anwidert, besonders auch weil sie geschmacklos ist; ich meine die Stockstrafe nach einem Prügelprogramm. Die andere Art hat man etwa das »Affektprügeln« genannt. So sehr ich einzusehen vermag, daß dasselbe eine größere Gefahr gerade für die körperliche Beschädigung des Zöglings in sich birgt, als die kühl abgemessene und noch kühler applizierte Stockstrafe, so berührt sie mich doch viel weniger unsympathisch. Denn sie widerspricht schließlich naturwissenschaftlichem Denken weniger und weckt Mitleid mehr mit dem Erzieher. Sie ist ja auch keine eigentliche »Strafe« mehr, sondern eher ein unverantwortlicher Ausdruck dafür, daß »man gar nicht mehr anders kann«, sie ist zum Teil Notwehr, zum Teil Verzweiflungstat.

Ich habe darum vorsichtigerweise nur gesagt, daß eine programmmäßige körperliche Züchtigung bei uns verpönt sei, nicht aber behauptet, daß sie gar nie vorkäme. Wer selbst die ganze Not, die einem eine Gruppe von Schwererziehbaren gelegentlich bereiten kann, erlebt hat, wird uns am besten verstehen können. Man vergesse auch nicht, daß der Erziehungsgehilfe den Zöglingen gegenüber einen viel schwereren Standpunkt hat, als etwa der Anstaltsleiter. Merkwürdigerweise weiß nämlich fast jeder Zögling trotz seines Schwachsinns ziemlich genau, daß es nicht dasselbe ist, wem gegenüber er ungezogen ist.

Ich habe gesagt, daß ich auch die Körperstrafe ganz energisch verwerfe, die im Affekt geschieht. Ich glaube aber nicht, daß es

eine Erziehungsanstalt für Schwererziehbare gibt, in der sie schlechtweg nicht vorkommt. Ich vergesse nie die Ratlosigkeit eines begabten jungen Erziehers, der sich in recht schwierigen Lagen sehr gut zurechtfindet, als er mir eine solche Verzweiflungstat beichtete. Ein fast neunzehnjähriger Zögling hatte ihn vor versammelter Mannschaft aufs gröblichste beschimpft und, als er sah, daß er damit nichts ausrichtete, drohte er mit Tätlichkeiten und nahm einen Stein vom Boden auf. Der Erzieher mahnte und mahnte und wurde von ihm verhöhnt. Als der Junge äußerte, er schlüge jeden nieder, der ihm zu nahe käme, versetzte ihm der Erzieher in heller Verzweiflung einen Backenstreich. — Übrigens hat der Junge gerade diesem Erzieher bis heute große Anhänglichkeit bewahrt.

»Was soll ich in Zukunft in solchen Fällen tun?« fragte der Erzieher. Ich versuchte ihm klar zu machen, daß derartige Drohungen der Zöglinge wohl nie ausgeführt würden, wenn sie unbeachtet bleiben; ich weiß aber auch heute noch, daß meine Belehrung ungenügend war; ich hätte sagen müssen: werden Sie ein noch besserer Mensch.

Die beste Maßnahme ist wohl in solchen Fällen die, den Jungen möglichst rasch von der Gruppe zu isolieren, damit er nicht Anlaß hat zur Demonstration. Sehr häufig entspricht er gewissen Anordnungen und Aufträgen nur, weil er früher zu Kameraden gesagt hat: ich würde dies und das einfach nicht tun. Nun will er zeigen, daß er Wort hält, ein Bestreben, das wir ja an sich gewiß anerkennen können. Ist er mit dem Erzieher allein, dann ist er meist auch ganz gefügig. Die Schwierigkeit liegt nur darin, daß man früh genug schonend und geschickt die Aussonderung von der Gruppe bewerkstelligt. —

Ebensowenig wie in der Körperstrafe finden wir für unsere Verhältnisse ein Erziehungsmittel in einer planmäßigen oder auch nur gelegentlichen Kostentziehung oder Kostschmälerung. Diese Maßnahmen wirken auf unsere Jungen viel eher verbitternd, selten im eigentlichen Sinne erzieherisch. Anderseits kann aus medizinischen Gründen nicht verantwortet werden, daß ein Junge, der so und soviele Stunden gearbeitet hat, sein Essen nicht oder nicht voll bekommt. Die Kostentziehung ist aber ganz besonders ein geradezu gefährliches Mittel, wenn es in die Hand des untergeordneten Erziehers gelegt wird. —

Auch die Strafarbeit als Erziehungsmittel müssen wir in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle deswegen verwerfen, weil der Schwachsinnige meist die betreffende Arbeit als eine Strafe ansieht, die Arbeit mit der Strafe identifiziert. Er vermag meist nie die

Nebenumstände, unter denen er die Arbeit tun soll, genügend aufzufassen und einzuschätzen und darin die Strafe zu erkennen. —

Unter den sonst noch üblichen Strafarten machten wir ausführliche Versuche namentlich mit den Ehrenstrafen. Bei einem großen Teil der Zöglinge hatten wir aber auch mit diesen wenig tatsächlichen Erfolg gehabt, bei manchen bewirkten wir das Gegenteil von dem, was wir beabsichtigten. Den Grund dafür können wir nur in dem Umstand sehen, daß die Voraussetzungen zur Entwicklung eines brauchbaren Ehrbegriff fast ganz fehlen, was nach allem, was über die mangelhafte Anlage zu einem tieferen Gefühlsleben bei unseren Zöglingen nicht weiter verwunderlich erscheint.

In unseren gemeinsamen Stunden hatten wir eine Art Jugendgerichtshof eingeführt; aber mancherlei trübe Erfahrungen stimmen uns nun durchaus gegen derartige Versuche in unserer Anstalt. Das Haupthindernis zu einer gedeihlichen Durchführung einer solchen Einrichtung liegt wohl neben der Gefühlsarmut auch noch in der schwachen Begabung unserer Zöglinge. Aber nicht allein darin. Es entwickelte sich nach relativ kurzer Zeit ein Anklageunwesen und eine wahre Sucht zu unkameradschaftlicher Klatscherei, die dem einzelnen Zögling und dem Anstaltsleben keinen Nutzen bringen konnte. Daneben ist mir besonders auch aufgefallen eine ebenso unerbittliche, wie unverständliche Strenge, welche sich zuweilen bis zu einer wahren Blutrünstigkeit steigerte. Für geringfügige Vergehen wurden geradezu lebensgefährliche Strafen vorgeschlagen und ich glaube richtig angenommen zu haben, daß mehrmals eine nicht einwandfreie Phantasie bei der Bestimmung des Strafmaßes mit im Spiele war. Übrigens haben viele nach ihren eigenen Äußerungen »den Spaß an der Sache verloren, da man doch nicht tut, was man gerne haben möchte«.

Ohne dem Jugendgerichtshof prinzipiell jede Bedeutung absprechen zu wollen, muß ich mit aller Bestimmtheit betonen, daß unsere Zöglinge nicht reif genug dafür sind und es wohl nach unseren Erfahrungen in der doch relativ kurzen Zeit ihres Anstaltsaufenthaltes auch nicht werden.

Wir fragen also wieder: was sollen wir tun, wenn reden, aufmuntern, warnen, mahnen und zuletzt drohen erfolglos bleiben? Zu dieser Frage muß Stellung genommen werden, wenn wir unsere Zöglinge nicht einfach naturwissenschaftlich beobachten und untersuchen, sondern nach Maßgabe ethischer Wertung des Lebens zu sozialer Brauchbarkeit erziehen wollen.

Wir kämpfen als Erzieher um die Anerkennung dieser oder einer

sachlich ähnlichen Fragestellung und wir sind eifrig daran, Erziehungsmittel zu suchen, die unseren Zöglingen angemessen, adäquat sind.

Nun möchte ich wieder etwas außerordentlich Wichtiges mit einfachen Worten sagen: unser bestes Erziehungsmittel ist der Anstaltsgeist, der Geist des Hauses. Wir verstehen darunter alle jene fast unkontrollierbar wirkenden Faktoren, die eine Stimmung in einer engeren Gesellschaft von Menschen zustande bringen.

Die Grundstimmung unseres Anstaltslebens ist ein entschiedener Optimismus; wir wollen eine fröhliche Erziehung! Wir suchen fleißig nach Gelegenheiten zu Lob und Aufmunterung, wir tadeln nicht gerne. Unsere Hausordnung ist so durchsichtig und einfach, daß sie nicht einmal aufgeschrieben zu werden braucht. Wir verbieten so wenig als immer möglich und nur das, was einer vernünftigen Lebensweise widerspricht. Da wir doch für das Leben erziehen, so kommt es uns vor, es sei am notwendigsten die Gewöhnung an die Freiheit. Unser Grundsatz, daß alle Erziehung anschaulich sei, fordert von uns im Hinblick auf das Anstaltsleben, auf das Zusammenleben mit den Zöglingen strenge Offenheit, Takt und ein ausgebildetes Gerechtigkeitsgefühl, verbunden mit der ständigen Kontrolle unseres Anstaltslebens an dem Leben der großen Welt. Wir sollen die Uhr der Anstalt nach der Uhr, die draußen in der Welt die Ordnung macht und hält, richten. Denn auch die Uhr des Anstaltsleiters hat diese Korrektur notwendig, auch sie könnte in den trüben Erfahrungen einen falschen Gang bekommen. — Solange freilich Erzieher nur Aufseher sind, wird die Erziehung nie anschaulich werden. Und der Leiter der Anstalt trage weislich dafür Sorge, daß er nie zu einer Feierlichkeit bei seinen Jungen wird; denn alle Feierlichkeit kann sobald zu einer Lächerlichkeit werden. So möchte unser Anstaltsleben in allen Abteilungen familiär sein und zwar erstreben wir die Familiarität nicht etwa nur dadurch, daß wir mit den Jungen zusammen essen. Wir sind den ganzen Tag arbeitend, vorarbeitend unter ihnen und gewinnen dadurch ihr Vertrauen, daß wir ihre kleinsten Freuden und Nöte kennen und uns dazu bekennen lernen. Dieses Bestreben bringt wohl von gewissen Seiten den Vorwurf einer demokratischen oder gar republikanischen Gesinnung ein. Eine Gefahr für die Autorität des Erziehers birgt aber das erwähnte Bestreben nur für einen Erzieher, der auch mit dem dicksten Stock sich nie Autorität zu schaffen vermag.

Zum Schluß nun möchte ich noch eine allgemeine Frage kurz erörtern, die nicht streng in den Rahmen meiner Aufgabe fällt, die sich uns aber aus den bisherigen Erfahrungen immer wieder aufdrängt. Diese Frage betrifft die Dauer der Unterbringung zur Fürsorgeerziehung.

Wir sind nicht allein der Meinung, daß das 21. Altersjahr eine recht willkürliche Grenze nach oben bedeutet. In erfreulicher Weise recht vielen Fällen ist eine vorläufige Aufhebung des Beschlusses vor diesem Zeitpunkt durchaus gerechtfertigt und darum wünschenswert. Man muß dabei freilich gleichzeitig eindrücklich fordern, daß die für eine eventuell notwendig werdende Widerrufung erforderliche Beaufsichtigung tunlichst schonend geschieht. Man hält ganz allgemein die Jugend immer für jünger, als sie tatsächlich ist; dies gilt auch von der Beurteilung unserer Zöglinge. Ich darf noch einmal an das eingangs erwähnte Minimum erinnern, das eine soziale Brauchbarkeit möglich macht. Dazu kommt noch eine neue Forderung aus dem Grundsatze von der Anschaulichkeit aller Erziehung. Man setze nahe und sichtbare Ziele, denn unsere Zöglinge leiden an einem geistigen Kurzblick, und auch die vielfach bestehende Willensschwäche wird vorzüglich günstig dadurch beeinflußt, daß man bald erreichbare Ziele steckt.

Anderseits aber sind nun jene Fälle, in denen ein Zögling nach erreichter Volljährigkeit nicht in das freie Leben eingestellt werden darf, gar nicht selten. Wir müssen es ja vorläufig dennoch tun, wenn auch mit schlechtem Gewissen, weil wir keine Möglichkeit zu einer entsprechenden Unterbringung nach dem 21. Lebensjahre haben. Eine eventuelle Entmündigung ist in diesem Falle niemals eine ausreichende Maßnahme. Ob erzieherische Maßnahmen in solchen Fällen überhaupt noch gerechtfertigt erscheinen, kann man ja prinzipiell bestreiten. Wir haben auch nichts dagegen einzuwenden, wenn dann das Moment der Erziehung in den Hintergrund geschoben wird und an dessen Stelle das Moment der bloßen Bewahrung tritt. Denn bei solchen voraussichtlich dauernd Unbrauchbaren kann unser fürsorgendes Interesse nicht mehr in erster Linie dem Individuum, sondern es muß der Gesellschaft gelten.

Aus diesen beiden Erfahrungen, daß die Fürsorgeerziehung einerseits zu lang dauert, anderseits aber zu einer ausreichenden Bewahrung von dauernd sozial Unbrauchbaren keine genügende Maßnahme darstellt, leiten wir den Wunsch zur Schaffung der gesetzlichen Unterlagen dafür ab, daß die Unterbringung zur Fürsorgerziehung auf unbestimmte Zeit ausgesprochen werde. Dadurch erhält unsere Arbeit eine neue Richtung und wir können unseren Zöglingen das Ziel näher und klarer stellen. Die Gefahr einer Verwechslung des nur wissenschaftlichen mit dem erzieherischen Interesse am Zögling ist herabgemindert. Es handelt sich dann in erster Linie nur noch um die Lösung praktischer Fragen. Die Verantwortung, die der Erzieher und

der Psychiater damit übernehmen, wird bedeutend gesteigert zum Wohle des Zöglings. —

Die beiden praktischen Aufgaben sind: Beurteilung des Grades der sozialen Brauchbarkeit und Festsetzung der Grenzen der Erziehbarkeit; oder anders gefragt: erstens, ist das Ziel, das wir dem Zögling stellen müssen, zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht; zweitens, wird er dieses Ziel in absehbarer Zeit erreichen können? Hieraus wird ohne weiteres klar, daß eine dahingehende Begutachtung der Zöglinge nicht nur psychiatrisch, sondern auch pädagogisch fundiert und orientiert sein muß.

B. Mitteilungen.

1. Über den Ernährungszustand der Schulkinder im 2. Kriegsjahr.

Von Medizinalrat Dr. Engelhorn in Göppingen.

Im Januar d. J. konnte ich im Schwäbischen Merkur (Morgenblatt Nr. 17) über das Ergebnis von 2500 Untersuchungen an Schulkindern berichten und feststellen, daß deren Ernährungszustand durchschnittlich ein wesentlich besserer war als bei gleichaltrigen Kindern, die noch im Frieden untersucht wurden. Diese Erfahrung wurde bestätigt durch weitere Untersuchungen, die inzwischen auf 4000 sich vermehrt haben. Auch haben seither andere Schulärzte in Stuttgart, Cannstatt, Balingen ähnliche Erfahrungen mitgeteilt und wie mir durch persönliche Zuschriften bekannt geworden ist, sind in Mannheim und Jena gleichfalls Untersuchungen im Gange — und vielleicht auch inzwischen abgeschlossen —, die sich mit dem Ernährungszustand der Schulkinder beschäftigen.

Veranlassung zu den von mir gemachten Feststellungen gaben die regelmäßigen Untersuchungen, die durch den mit der Tätigkeit eines Schularztes betrauten Oberamtsarzt vorgenommen werden. Nach dem württembergischen Oberamtsarztgesetz, das im Jahre 1913 in Kraft trat, werden die Kinder des 1., 4. und 7. Schuljahrs aller Schulen, auch der höheren, einer genauen Untersuchung unterworfen. Nur während des 1. Kriegsjahrs erlitten diese Untersuchungen eine Einschränkung dadurch, daß sie nur am Sitz des Oberamtsarztes vorgenommen werden durften, während in den ländlichen Gemeinden keine Untersuchungen stattfanden. Erst im 2. Kriegsjahre durfte die schulärztliche Untersuchung wieder im vollen Umfang aufgenommen werden.

Während die übrigen Ergebnisse der Untersuchung gegenüber der Friedenszeit keine wesentlichen Unterschiede zeigten, machte sich im Ernährungszustand der Schulkinder bemerklich, daß dieser im Ganzen besser war als im Frieden. Wir haben uns unter Vermeidung des unbestimmten, daneben sozialpolitisch anrüchigen Ausdrucks der Unterernährung daran

gewöhnt, die Ernährung als »gut«, »mittel« oder »schlecht« zu bezeichnen. Das nicht ganz leichte Urteil über den Grad der Ernährung wird gewonnen aus dem Gesamteindruck, den das Kind macht, dem Fettpolster und der Dehnbarkeit der Haut, der Straffheit der Gewebe, insbesondere auch der Muskeln, der Farbe und Blutfülle der sichtbaren Schleimhäute, nötigenfalls auch nach dem Gewicht.

Dabei hat sich nun gezeigt, daß sehr viele Kinder eine gute, die meisten eine mittlere und verhältnismäßig sehr wenige eine schlechte Ernährung aufwiesen und daß der durchschnittliche Ernährungsstand ein besserer war als im Frieden.

Obwohl dieses Ergebnis nicht von vornherein zu erwarten war, findet es doch in den zurzeit herrschenden Verhältnissen seine natürliche Erklärung. Die durch die Regelung der Ernährung infolge Knappheit wichtiger Nahrungsmittel gemachte Erfahrung, die übrigens für Ärzte nichts Neues ist, nämlich die, daß die Menschen im allgemeinen eher zu viel als zu wenig essen, hat sich auch bei der Ernährung der Schulkinder bestätigt. Das durchaus ausreichende, gesunden Kindern wohlbekömmliche Kriegsbrot hat ebenso günstig gewirkt als der Wegfall von allerlei Schädlichkeiten in Form von Süßigkeiten und Reizmitteln der verschiedensten Art. Eine günstige Wirkung habe ich auch namentlich in ärmeren Landgemeinden von dem reichlichen Obstgenuß beobachtet. Ohne daß man den Nährwert der üblichen Obstsorten überschätzt, ist der günstige Einfluß des Obstes auf die Verdauung, insbesondere durch die Fruchtsäuren von zweifelloser Bedeutung.

Meine Untersuchungen sind zunächst für das Jahr vom 1. April 1915/16 abgeschlossen und es könnte sich die Frage erheben, ob die günstigen Ergebnisse, die während dieser Zeit festgestellt wurden auch fernerhin die gleichen bleiben werden, nachdem weitere Einschränkungen der Nahrungsmittel notwendig geworden sind. Ohne späteren Untersuchungen vorzugreifen, deren Ergebnis, wenn es von dem bisherigen abweichen sollte, rückhaltslos mitgeteilt würde, glaube ich erwarten zu dürfen, daß die Ernährung sich auch während der weiteren Dauer des Krieges nicht schlechter gestalten wird, da die bisherige Erfahrung gezeigt hat, daß die Gesamternährung unseres Volkes eine vernünftigere und gesundheitsgemäßere geworden ist und wir könnten es nur als ein Glück bezeichnen, wenn die Grundsätze der Mäßigkeit und Einfachheit in der Lebensweise, die wir während des Krieges aufs Neue schätzen gelernt haben, in die Zeit des Friedens herübergerettet und uns dadurch die Heranbildung eines gesünderen und kräftigeren Geschlechtes gewährleisten würden.

An diesem Ort darf vielleicht noch eine kurze Bemerkung über das psychische Verhalten der Schulkinder angefügt werden, um so mehr als zwischen diesem und der Ernährung eine unverkennbare Wechselwirkung besteht. Ich denke dabei nicht an die patriotische Begeisterung, mit der die Schuljugend »Gloria, Viktoria« durch die Straßen brüllt, auch nicht an die vielbesprochene »Verwilderung«, die von manchen maßlos übertrieben, von anderen ganz geleugnet wird. Was in dieser Hinsicht be-

obachtet wird, ist eine natürliche Reaktion auf die veränderten Verhältnisse, in denen die mangelnde Erziehung durch den im Felde abwesenden Vater und die durch großen Lehrermangel erschwerte Schulzucht die wesentlichste Rolle spielen. Dahin gehört auch die Beobachtung, daß die Mädchen vielfach in eine gewisse Gleichgültigkeit und Schlapperei verfallen, indem sie nicht so pünktlich wie sonst zur Schule kommen und häufig ungenügend gekämmt und gewaschen. Hier fehlt es eben an der Autorität des Hausvaters, dessen Abwesenheit sich die Frau in Form einer gewissen Nachlässigkeit zu Nutzen macht.

Viel wichtiger als diese nicht in erster Linie den Schularzt berührenden Zustände ist die Erfahrung, daß die Zahl der bei den Schüleruntersuchungen festgestellten Beanstandungen wegen allgemeiner Nervosität, Ängstlichkeit des Wesens, Störungen des Schlafes mit oder ohne Pavor nocturnus entschieden kleiner war als bei den Untersuchungen der Friedenszeit. Wenn ich oben gesagt habe, daß diese Erscheinung auf eine Wechselwirkung mit der Ernährung zurückzuführen ist, so meine ich damit, daß die in Wegfall kommenden Schädlichkeiten einer unzweckmäßigen und reizenden Ernährung dem Nervensystem zugute kommen müssen, während andrerseits eine Beruhigung des Nervensystems die Ernährung dadurch fördert, daß die namentlich bei jüngeren Schulkindern so häufige Hast bei den Mahlzeiten und die Ängstlichkeit, mit der namentlich das erste Frühstück oft ganz verweigert wird, günstig beeinflußt wird.

Die wichtigste Erfahrung jedoch, die bei den Kriegsuntersuchungen gemacht wurde, bezieht sich auf die Kinder der Hilfsschule für Schwachbegabte. Diese mußte nämlich mit Ausbruch des Kriegs wegen mangelnder Lehrkräfte geschlossen werden und die Kinder wurden den Klassen der Normalbegabten nach Alter und Kenntnissen wieder zugeteilt. Die Wirkung dieser bedauerlichen aber unvermeidlichen Maßregel zeigte sich in zwei verschiedenen Formen. Ein Teil der Kinder und zwar die mit ziemlich bedeutenden Graden von Schwachsinn konnte in der Klasse für Vollsinnige überhaupt nicht mehr mitkommen und mußten um so mehr ihrem Schicksal überlassen werden, als die Lehrer mit einer erheblich größeren Schülerzahl als im Frieden belastet in der Individualisierung des Unterrichts wesentlich beschränkt waren. So kam es, daß für die Schwächeren unter den Schwachbegabten die Schule nur noch Bewahrungsanstalt war, in der sie im Lernen nicht mehr gefördert werden konnten.

Ein anderer Teil aber, deren schwache Begabung zwar seither die Hilfsschule erforderlich machte, deren geistige Stufe jedoch keine allzu niedrige war, hat sich anstandslos wieder in den Organismus der Schule für Vollbegabte eingewöhnt und unter Anspannung eines gesunden Ehrgeizes den Beweis erbracht, daß sie durch die Förderung, die sie in der Hilfsschule erfahren, in der Lage waren, an dem Unterricht ihrer Altersklasse wieder mit Erfolg teilzunehmen. Diese Erfahrung dürfte für später, wenn der Lehrermangel wieder gehoben und die Wiedereröffnung der Hilfsschule möglich sein wird, einen Fingerzeig dafür abgeben, daß man mit Rückversetzung der Schwachbegabten in die frühere Klasse nicht zu ängstlich sein soll.

2. Zum Lesenlernen der Schwachen.

Eine Erwiderung von H. Nöll, Wiesbaden.

Totgeschwiegene Arbeiten sind häufig, wenn auch nicht immer, mehr oder minder unwirksam geblieben. Dadurch, daß ein Leser an einer literarischen Veröffentlichung in positivem oder negativem Sinne Kritik übt, wird erst recht die Aufmerksamkeit auf jene gelenkt. Es ist darum für mich erfreulich, daß K. Eckhardt in einem Aufsatze[1]) zu meiner in der »Zeitschrift für Kinderforschung« teilweise[2]) veröffentlichten Abhandlung: »Formale und materiale Intelligenzdefekte usw.« Stellung nimmt. Von besonderem Werte war mir das Urteil Eckhardts: »Es steht außer Zweifel, daß die besonderen Hemmungen und Schwierigkeiten, wie sie beim Lesenlernen der Schwachbegabten auftreten, durch die geschilderte Art der immanenten Wiederholung erfolgreich überwunden werden können.« Die Fortsetzung dieser anerkennenden Beurteilung läuft, wie es scheint, auf eine »Kritik« des von mir psychologisch begründeten und praktisch erläuterten Leselehrverfahrens hinaus, wenn Eckhardt schreibt: »Allerdings liegen die Erfolge lediglich in dem Gebiete der äußeren Lesemechanik. Sie bedürfen einer Ergänzung durch methodische Maßnahmen, die auf die Gewöhnung zum freudigen Erfassen des Leseinhaltes hinzielen und das hierbei freiwerdende Interesse als helfende und treibende Kraft, als ‚Motor' für das Lesenlernen zu verwerten wissen.«

Diese Kritik trifft mich nun deshalb nicht, weil ich selbst es in meiner Arbeit betont habe, daß »die inhaltliche Seite des Lesens mit der äußeren zugleich gepflegt« werden müsse. Eckhardt konnte allerdings von meinen diesbezüglichen Ausführungen nichts wissen, da in der »Zeitschrift für Kinderforschung« meine ziemlich umfangreiche Abhandlung ja nur teilweise zum Abdruck gekommen ist.[2]) Die ganze Arbeit liegt zurzeit in der Druckerei und wird hoffentlich bald in Broschürenform in den »Beiträgen zur Kinderforschung und Heilerziehung« erscheinen.[3]) In der Broschüre wird Eckhardt Ausführungen finden, welche hervorheben, daß die von mir empfohlenen Leseübungen nicht als rein formalistische, sondern als sich eng an den Sachunterricht anlehnende zu betreiben sind. Aber auch schon aus dem in der »Zeitschrift für Kinderforschung« veröffentlichten Teile meiner Arbeit kann der aufmerksame Leser schließen, daß es meine Meinung ist, »daß man den ersten Leseunterricht in den Sachunter-

---

[1]) Zum Lesenlernen der Schwachen. Zeitschr. f. Kinderforschung. Jahrg. XXI Heft 3/4. S. 170 ff.

[2]) Von Herrn Eckhardt war eine Beurteilung meiner Ausführungen über das Thema: »Formale und materiale Intelligenzdefekte usw.« an den Herausgeber der »Zeitschrift für Kinderforschung und Heilerziehung« bereits eingesandt und dann durch diesen auch mir zur Beantwortung zugestellt worden, als meine Abhandlung erst zur Hälfte im Druck vorlag. Die obige Erwiderung sandte ich sofort ein. Sie bezieht sich also auf den ersten Entwurf der Kritik Herrn Eckhardts, welcher der Form nach eine Änderung erfuhr, als meine Abhandlung vollständig gedruckt vorlag.

[3]) Ist nunmehr erschienen unter dem Titel: Formale und materiale Intelligenzdefekte als Hemmungen im ersten Leseunterrichte der Schwachbegabten und eine diesen Defekten angepaßte Leselehrmethode. Heft 125 der Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung.

richt einsenke«. Denn schon auf der 7. Seite meiner Ausführungen ist folgendes gesagt: »Der Lesevorgang des ABC-Schülers läßt sich somit in folgender Weise definieren: Er ist die Identifizierung eines mit Hilfe von Buchstaben künstlich konstruierten und eines naturwüchsigen geschlossenen Wortklangbildes. Demnach ist es wichtig, daß die naturwüchsigen Wortklangbilder, die den zu lesenden Wörtern entsprechen, als assimilierende Seeleninhalte vorhanden sind. Wenn sie nicht auf dem Wege der natürlichen Sprachentwicklung bereits in der Seele entwickelt worden sind, so hat der Unterricht dafür Sorge zu tragen. **Doch davon später!**« Dieses später noch Auszuführende, was Eckhardt allerdings in der »Zeitschrift für Kinderforschung« vergebens suchte, findet der Leser eben im letzten Teile meiner Abhandlung in den »Beiträgen« und in den Fortsetzungen in der »Zeitschrift für Kinderforschung und Heilerziehung«.

Ich befinde mich vollständig in Übereinstimmung mit Eckhardt, wenn er fordert: »Regelmäßige mechanische Übungen selbst unter Benutzung sinnloser Silben, Übungsreihen im Sinne Nölls auf der einen Seite, daneben aber immer und immer wieder aus dem Sachunterricht herauswachsende Übungsgruppen, Fibelstoffe, die ein leichtes und freudiges Ergreifen des Inhaltes nahelegen.« Jedoch bin ich der Meinung, daß man den zweiten Faktor, das aus der Sache hervorwachsende Interesse am Lesestoffe, hinsichtlich seiner erfolgreichen Wirksamkeit bei Schwachbegabten auch leicht zu sehr überschätzen kann. Jeder erfahrene Hilfsschullehrer weiß, daß es an sich schon äußerst schwer ist, bei einem starken Prozentsatze von Hilfsschülern das sachliche Interesse überhaupt lebendig zu machen, noch schwerer aber ist es, dieses solange festzuhalten und zu steigern, daß es wirklich die alleinige treibende Kraft oder der »Motor« werde, die Kunst des selbständigen Zusammenziehens von Lauten zu Wortganzen, des Lesens, zu üben. Wenn die jedenfalls vorzüglich veranlagte Tochter Eckhardts selbständig mit Hilfe von Bilderfibeln die Lesekunst sich erwarb, so ist das nur eins von den vielen Beispielen, die beweisen, daß nicht die Gesunden und Starken, sondern die Kranken und Schwachen der Hilfe des Arztes bedürfen. Keiner von den Schülern der Hilfsschule wird je eines solchen starken und andauernden sachlichen Interesses sich fähig erweisen, daß er im ersten Hilfsschulunterrichtsjahre selbständig versuchte und sich getrieben fühlte, die erläuternden Texte zu »lesen«. Wäre ein Hilfsschulkind wirklich eines so andauernden, starken Interesses in dieser Zeit fähig, so gehörte es zweifellos nicht in die Unterrichtsanstalt für Schwachbegabte. In der Hilfsschule rückt darum auch eine systematische Anleitung zum Zusammenziehen der Laute neben jenen Faktor des sachlichen Interesses stark in den Vordergrund, jedenfalls stärker als im Unterrichte normalbefähigter Schüler, ganz abgesehen von der Tatsache, daß die von mir erwähnten formalen Intelligenzdefekte zu einer solchen systematischen Schulung geradezu nötigen. Gern erkenne ich aber auch an, daß der von Eckhardt betonte Faktor des sachlichen Interesses auch bei Hilfsschülern, je mehr und je besser man ihn zur Geltung zu bringen weiß, mit fortschreitendem Unterrichte immer wirksamer wird. Eckhardts Ausführungen über diesen

Punkt sind darum nicht überflüssig gewesen und sowohl für den Leser meiner Abhandlung als auch für mich selbst insofern von Wert als sie die kräftige Betonung und eine lebhafte Wiederauffrischung eines wichtigen alten Unterrichtsgrundsatzes sind.

Nicht ganz in Übereinstimmung weiß ich mich mit dem kritischen Beurteiler meiner Arbeit, wenn er meint, daß es nichts schade und darum zu billigen sei, »wenn häufig gelesene Wörter früher als andere in Gesamtinnervationen gelesen werden«. Für den allerersten Leseunterricht halte ich dies durchaus nicht für so unschädlich. Hat sich einmal die Gewohnheit zu einem eiratenden, in Gesamtinnervationen erfassenden Lesen von **nicht analysierten** Wörtern festgesetzt, so ist sie nach meinen Erfahrungen schwer auszurotten. Drum machen uns die nach der berühmten altertümlichen Großmütterlesemethode des Vorsagens der Wörter angeleiteten Schüler so viel Mühe, bis wir sie einmal zum analysierenden Sehen erzogen haben. Aus diesem Grunde übe ich ja nicht nur am Anfange des ersten Leseunterrichts überhaupt, sondern auch später, wenn schon umfangreichere Wörter vorkommen, am Anfange und beim Aufbau jeder Übungsgruppe kleinste ein- und zweilautige Wortganze und verwende diese analytisch durchsichtigen Komplexe als Bausteine für umfangreichere Wortganze, so daß also auch diese für den schwachbegabten Schüler analytisch durchsichtig sind. Eckhardt hat mich ja einigermaßen richtig verstanden, wenn er schreibt: »Auch die Art der Verwendung der immanenten Wiederholung, wie sie Nöll beschreibt, hat letzten Endes ihre Erleichterungen darin, daß sie das Einprägen von Gesamtinnervationen an Stelle des rein synthetischen Verfahrens pflegt.« Aber Eckhardt hätte mich doch nur halb verstanden, wenn er sich nicht noch hinzudächte, daß gerade der Zweck meines Verfahrens ist, den Schüler zu einer Analyse des optischen Gesamtwortbildes zu nötigen, um ihm eine bewußte akustische und optische Synthese zu ermöglichen; denn der Schüler kann bei meinem Verfahren, weil ich **ähnliche**, aber nicht ungleiche und auch nicht total gleiche Wörter zusammenstelle, nicht in Gesamtinnervationen, die sich auf vollständige Wortganze erstrecken, lesen; sondern er muß stets, um die höchst ähnlichen Wörter zu unterscheiden, eine optische Analyse und daran anschließend eine akustische und optische Synthese ausführen. Ich mache dem ABC-Schüler die Analyse nur dadurch leicht, daß ich ihm bei umfangreicheren Wörtern nicht die schwierige einheitsdifferenzierende, sondern die von mir so genannte »gemischte« Analyse zumute, bei welcher das Wort in ein Buchstaben- (bezw. Laut-)element und einen vorher bereits analysierten Komplex zerlegt wird. Daran reiht sich dann später das Lesen von Übungsgruppen, bei welchen der Schüler nur noch die gruppenbildende Analyse anwendet. In diesem Falle wird das Wort in zwei oder drei bereits bekannte Buchstabenkomplexe zerlegt. Das Lesen von Wortganzen ist Ziel einer schon weit fortgeschrittenen Lesefertigkeit, von kleinsten Wörtchen natürlich abgesehen. Daß der Schüler eine Anzahl von Gesamtwortbildern sich aneigne, ist selbst für einen schwachbegabten

Schüler keine allzuschwere Kunst, — ist es doch eine rein mechanische Gedächtnisleistung; denn so gut wie er eine stattliche Anzahl von sachlichen Objekten unterscheiden und sprachlich bezeichnen lernt, kann er auch eine Anzahl von Wortganzen benennen lernen. Aber wenn diese angeeigneten Wörter (namentlich dann, wenn sie in ihrem Habitus sehr verschieden sind) auch noch so zahlreich sind, für die eigentliche Kunst des Lesens ist damit nicht viel gewonnen. Denn mit jenen Gesamtwortbildern hat er nicht die Fähigkeit des analysierenden Sehens und nicht die des synthetisierenden Lesens erlangt, ist darum nicht fähig, **unbekannte** Wörter selbständig und ohne fremde Hilfe zu lesen. Auf diese letztere Kunst aber kommt es an. Darum besteht doch schließlich das wesentliche meines Leselehrverfahrens in der Art und Weise, wie ich den Schülern die **Analyse** und die bewußt vollzogene **Synthese** erleichtere und nicht nur darin, wie Eckhardt meinte, daß es das »Einprägen von Gesamtinnervationen pflegt«. Es sei darum betont: Das »Einprägen von Gesamtinnervationen« ist **Ziel**, nicht aber eigentlich **Mittel** des von mir befürworteten Leselehrverfahrens.

Namentlich bedenklich scheint es mir, ein erratendes Lesen in Gesamtinnervationen zuzulassen und sogar durch methodische Maßnahmen zu begünstigen, wenn als Lesestoffe kleingeschriebene Dingwörter dargeboten werden, wie sie Eckhardt zu verwenden scheint: rose, else, susi, rosi, ria, alma, laura, ofen, salat, rüben, birnen usw. Trifft man z. B. die methodische Maßnahme, daß man derartige kleingeschriebene Dingwörter unter ein geeignetes Fibelbild setzt und nun den Schüler ratend lesen läßt, so ist hiergegen folgendes einzuwenden: Wörter, die als Wortganze erratend gelesen und in ihrem optischen Habitus als solche Ganze dem Gedächtnis eingeprägt werden, können natürlich später, wenn sie wieder einmal (ohne Bild) auftreten, auch nur mit Hilfe des in der Seele auftauchenden Erinnerungsbildes von dem ehemals eingeprägten optischen Habitus des Wortes wiedererkannt werden. Nun fallen bei der Apperzeption eines solchen optischen Wortganzen in erster Linie die Hochbuchstaben in den Umfang der Aufmerksamkeit. Bei großgeschriebenen Dingwörtern ist der Anfangsbuchstabe stets ein Hochbuchstabe, fällt darum besonders auf. War nun das jeweils in Betracht kommende Wort, als es im ersten Leseunterrichte eingeprägt wurde, klein geschrieben, so kann es dann, wenn es später als großgeschriebenes Dingwort wieder vor die Augen des Schülers tritt, nicht wiedererkannt werden, da es ja nun einen wesentlich anderen optischen Gesamthabitus hat. Man vergleiche: »else« und »Else«, »alma« und »Alma«, »rosi« und »Rosi«, »rüben« und »Rüben«. Es ist also — ganz abgesehen davon, daß man nicht Ursachen für eine fehlerhafte Rechtschreibung durch methodische Maßnahmen künstlich schaffen sollte, solange wir noch an der Großschreibung der Dingwörter festhalten — auch für die Kunst des flotten selbständigen Lesens nichts gewonnen. Es müssen notwendig später Stockungen im Lesen von Lesestücken eintreten, wenn in ihnen großgeschriebene Dingwörter vorkommen, die sich der Schüler früher als kleingeschriebene, also in anderer Gestalt eingeprägt hatte. Der Schüler kann ja dann auf den optischen Eindruck nicht mit Gesamt-

innervationen reagieren (was doch das Ziel des ersten Leseunterrichts sein soll, soweit es sich um die mechanische Fertigkeit handelt), wodurch andererseits dann natürlich auch Hindernisse für die Auffassung des Inhaltes entstehen. — Nun will ich gern eingestehen, daß ich selbst lange Zeit gegenüber der Frage, ob man Dingwörter im ersten Leseunterrichte den Schülern auch in Kleinschreibung vor Augen bringen dürfe, mich schwankend verhalten habe. Es gibt nämlich einen Grund, der die Einwendungen gegen die Kleinschreibung hinfällig zu machen scheint und für gewisse Fälle auch teilweise hinfällig macht. Man kann sagen: das Wort »Rose« z. B. tritt auch in unserer heutigen Rechtschreibung dem Schüler später einmal doch in Kleinschreibung entgegen, nämlich wenn es als Grundwort zusammengesetzter Dingwörter auftritt in »Hundsrose«, »Heckenrose«, »Gartenrose«. Und darum ist es nicht vergebene Mühe gewesen, wenn der Schüler sich das Wort »Rose« in der Form der Kleinschreibung eingeprägt hat. Wollte man diese Einwendung auch anerkennen, so muß doch zugegeben werden, daß sie nicht für alle Fälle gilt. Wörter wie Else, Laura, Alma, Ria, Rosi, Rüben, Birnen erscheinen gar nicht oder doch nur in verschwindend wenigen Fällen als Grundwort zusammengesetzter Dingwörter. Die Kleinschreibung der Dingwörter dieser letzten Art ist darum kaum zu rechtfertigen, namentlich dann nicht, wenn man sie als Wortganze erratend lesen lassen will und sie nicht nur zum Zwecke der mechanischen und formalen Übung, wie man auch sinnlose Silben verwendet, im ersten Leseunterrichte auftreten läßt. Nur bei regelmäßigen mechanischen Übungen, bei denen man zur Not auch einmal sinnlose Silben ausnahmsweise heranziehen muß, weil geeignete sinnvolle Wörter nicht zur Verfügung stehen, könnte man, um zweckmäßiges Material für die Übung im Zusammenziehen der Laute zu haben, auch einmal ausnahmsweise kleingeschriebene Dingwörter, wie mama, lulu, lili, papa, bubi, susi, sesi anwenden. Auf keinen Fall aber gehören sie unter ein Anschauungsbild der Fibel, wo sie sich dauernd dem Auge darbieten und sich darum innig mit den entsprechend sachlichen und begrifflichen Vorstellungen assoziieren.

Dazu kommt nun noch folgendes: Eine Übung in der wirklichen Analyse der optischen Wortbilder der Fibel, in welcher die Wörter immer direkt unter die zugehörigen Abbildungen der von jenen Wörtern bezeichneten Objekte gesetzt sind, wird durch dieses direkte Zusammensein eigentlich verhindert. Das Bild ruft nämlich die naturwüchsige Begriffsbezeichnung ohne weiteres wach. Und hat der Schüler an einigen Beispielen einmal erfahren, daß das direkt unter der Abbildung stehende Wort der Name des abgebildeten Dinges ist, so braucht er das Wort selbst kaum oder nur ganz oberflächlich anzusehen, um sofort zu wissen, wie es heißt. Wiederholte Übungen in einer derartig beschaffenen Fibel sind darum eigentlich keine Lese-, sondern Sprechübungen; denn es entsteht ja gar nicht das künstlich konstruierte Wortklangbild, das in dem von mir entworfenen Schema des Lesevorgangs des ABC-Schülers als Klangbild I bezeichnet ist. Es findet mithin eine eigentliche Identifizierung eines künstlich konstruierten und des entsprechenden naturwüchsigen Begriffswortes (Klangbild II) gar nicht statt. Während doch der normale

Verlauf des Lesevorgangs der sein soll, daß der künstlich konstruierte Wortklang als das primäre auftritt und das geschlossene naturwüchsige Begriffswortklangbild weckt, kehrt sich in solchem Falle der Vorgang um: Das naturwüchsige Begriffswortklangbild tritt als das primäre auf und verknüpft sich als ungegliedertes, nicht analysiertes Ganze mit dem nicht analysierten optischen Totaleindruck des Wortes. Der Schüler wird also auf diese Weise nicht zum analysierenden Sehen und nicht zu bewußter Lautsynthese erzogen. Er hat für die Kunst des Lesens unbekannter Wortformen nichts oder doch kaum etwas gewonnen. Seine Fertigkeit im flotten **Sprechen** der Fibelwörter täuscht also leicht eine Lesefertigkeit vor, die in Wirklichkeit nicht vorhanden ist.

Wenn man sich nicht verhältnismäßig frühzeitig dazu entschließen will, den Schüler im ersten Leseunterricht mit einer Anzahl Großbuchstaben bekannt zu machen, so erscheint mir folgende Art und Weise der Verbindung von Sach- und erstem Leseunterricht vorteilhaft: Es sind anfangs als inhaltlich interessante Lesestoffe in erster Linie Tätigkeitswörter, in zweiter Linie Eigenschaftswörter zu wählen, die leicht mit einem Fibelbilde, einem Anschauungsbilde, einem sachlichen Objekte, einer anschaulichen Erzählung in Beziehung gesetzt werden können. Auch Formwörter, die der Schüler doch deshalb schon im ersten Leseunterrichte gewinnen muß, damit er bei einigermaßen fortgeschrittener Lesefertigkeit Sätzchen lesen könne, darf man nicht ganz ausschließen. Angenommen, die Fibel enthielte ein Gruppenbild von »Hunden und Katzen«, so könnte sich ein inhaltsvoller Lesestoff um die drei Fragen gruppieren lassen:

1. Was sie tun? (schreien): au-au, wau-wau, miau, hau-hau; laufen, saufen, raufen; hauen (mit den Tatzen), kauen, schauen, miauen; gehen, sehen, flehen (um Nahrung); essen, fressen; sitzen, spitzen (die Ohren); atzen (ein hier gebrauchtes Dialektwort für stehlen), schmatzen, kratzen.

2. Wie sie sind? rein, reinlich, unrein, unreinlich, fein, feind, feindlich, klein, groß, größer; grau, rauh, schlau; weiß, weißlich, gelb, gelblich, grau, gräulich, rot, rötlich, schwarz, schwärzlich usw.

3. Wo sie sind? in (der Hütte, der Stube), an (der Kette), auf (dem Stuhl, dem Hofe), unter (dem Tisch), hinter (dem Ofen) usw. Der Schüler sieht und liest das Formwort »in« und wendet es dann an: Der Hund ist in der Hütte, die Katze in der Stube.

Wenn man diesen aus dem Sachunterrichte herauswachsenden Lesestoff **möglichst** auch nach den von mir angegebenen Prinzipien ordnet und zum Zwecke fleißiger, gründlicher Übung auch mit anderen bereits früher kennen gelernten ähnlichen Wörtern an der Wandtafel zu synthetisch aufgebauten Wörtergruppen zusammenstellt, so ist man, indem so die methodische Kunst des Lehrers in den Dienst schwacher Auffassungskraft gestellt wird, nicht einem »öden Formalismus« verfallen, man hat auch das sachliche Interesse »als treibende Kraft, als Motor für das Lesenlernen verwendet«.

Ich verweise zum Schlusse nochmals auf die bei Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), Langensalza, erschienene vollständige Arbeit in den »Beiträgen zur Kinderforschung und Heilerziehung« und hoffe, daß

Eckhardt als kritischer Beurteiler auch mit dem, was dort noch zu finden ist, so zufrieden sein werde, als er es nach seinen Worten mit meinen psychologischen Ausführungen ist. Bei der Beurteilung unterrichtspraktischer Beispiele jedoch wolle man bedenken, daß kaum jemals eins dem Ideale entspricht, das die Theorie aufstellt. Die Theorie meines Leselehrverfahrens kann darum richtig sein, auch wenn die von mir gegebenen praktischen Beispiele unvollkommen sind. Ein besserer Praktiker kann zu meiner Theorie noch bessere Beispiele ersinnen.

Nachwort: Wenn von dem Beurteiler meiner Arbeit nun auch jetzt noch, nachdem ihm der zweite Teil derselben zu Gesicht gekommen ist, behauptet wird, ich habe den Grundsatz, daß das sachliche Interesse als Motor, d. h. als treibende Kraft zum Lesenlernen zu verwenden sei, nicht genügend und nur so anhangsweise betont, so muß ich dies als eine subjektive Meinung Eckhardts bezeichnen und folgendes entgegnen:

1. Die in dem Thema: »Formale und materiale Intelligenzdefekte als Hemmungen im ersten Leseunterrichte« liegende Disposition nötigte mich, die Bedeutung des sachlichen Interesses zuletzt zur Sprache zu bringen, da davon nur geredet werden konnte, als es galt darzulegen, wie die Hemmungen zu überwinden seien, die durch den materialen Intelligenzdefekt verursacht sind. Wenn Herr Eckhardt sich das von mir entworfene Schema des Lesevorgangs ansieht, so wird er auch darin ein Motiv entdecken, daß ich den materialen Intelligenzdefekt und damit auch die Bedeutung des sachlichen Interesses zuletzt zur Sprache bringen mußte: Die begriffliche Vorstellung ist das letzte Glied der Assoziationskette des Lesevorgangs. Damit, daß also in diesem Zusammenhang das sachliche Interesse hinsichtlich seiner Bedeutung für das Lesenlernen im letzten Teile meiner Arbeit zur Sprache kam, ist doch wahrhaftig nicht bewiesen, daß es sich dabei um eine anhangsweise Betrachtung handle.

2. Es lag auch kein Grund vor, das sachliche Interesse im Rahmen meiner Arbeit (die mir überdies schon viel zu umfangreich geworden war) durch noch breitere, weitgehendere Ausführungen viel mehr zu betonen, als dies in meiner Abhandlung geschehen ist; denn seit Erscheinen des orbis pictus von Amos Comenius und seiner didactica magna ist wohl der Unterrichtsgrundsatz, daß Lese- und Sachunterricht in innigster Verbindung zu treiben seien, so viel- und mannigfach begründet worden, daß uns auch Herr Eckhardt kaum noch etwas Neues in dieser Beziehung wird sagen können. In meiner Abhandlung war es mir selbstverständlich darum zu tun, in erster Linie neue Gesichtspunkte der Hilfsschullesemethodik in hellste Beleuchtung zu rücken, nicht aber solche, über welche heutzutage kein Streit mehr sein kann.

Vielleicht aber tue ich Herrn Eckhardt unrecht, wenn ich behaupte, er könnte uns über die Bedeutung des sachlichen Interesses als eines Motors zum Lesenlernen kaum noch etwas Neues sagen? Man könnte etwas Neues von Wichtigkeit in den Ausführungen erblicken, durch die er nachzuweisen sucht, daß das sachliche Interesse die Hemmungen zu überwinden vermöge, die durch die von mir namhaft gemachten Intelligenzdefekte verursacht sind. Hat nun das sachliche Interesse wirklich bei

Hilfsschülern eine in dieser Hinsicht besonders ins Gewicht fallende Wirkung und Kraft? Die Tatsache, daß die Hilfsschüler in der Regel bereits zweimal den Kursus des ersten Leseunterrichts erfolglos in der Normalschule mitmachten,[1]) ehe man sie in die Hilfsschule überwies, beweist schlagend, daß das sachliche Interesse **bei Schwachbegabten** ein solch wirksamer Motor zum Lesenlernen nicht ist. Von dem einen oder anderen Lehrer der Normalschule könnte man ja behaupten, er habe es nicht verstanden, das sachliche Interesse dem Leseunterrichte dienstbar zu machen. Wollte Herr Eckhardt dies aber auch von den zahlreichen Lehrpersonen behaupten, die der Hilfsschule alljährlich die Schwächsten aus der Normalschule zuführen? Nein, es ist tatsächlich so: Weil es ein charakteristisches Merkmal geistiger Schwäche ist, daß das sachliche Interesse sehr schwer zu erwecken und seine Intensität und Nachhaltigkeit sehr gering ist, darum bleibt beim Schwachbegabten dieser Faktor als Motor zum Lesenlernen oft jahrelang gegenüber den Hemmungen, die durch Intelligenzdefekte verursacht sind, unwirksam. Die hochgradige Begriffsarmut und der Mangel an Phantasie lassen auch die prächtigsten Bilder der Fibel nicht zur Wirkung kommen, weil sie vielen Schwachen aus Mangel an Apperzeptionsmaterial nur als bunte Klexe erscheinen. Kurz: Wenn wir nicht auch mechanischen Leseübungen in der Aufnahmeklasse der Hilfsschule einen breiteren Raum gewähren wollen, wird es nicht möglich sein, jene Hemmungen zu überwinden. Bezüglich dieser Forderung kann ich mich schließlich auch auf die Ansicht einer Autorität von größtem Rufe stützen: Als in diesen Tagen Herr Geheimrat Dr. Ziehen in der Wiesbadener Hilfsschule Intelligenzprüfungen anstellte, hatten ein Kollege von mir und ich Gelegenheit, aus dem Munde des genannten berühmten Psychologen und hervorragenden Kenners der geistigen Eigenart der Schwachsinnigen die in anderem Zusammenhang vorgebrachte Äußerung zu vernehmen, daß auch in der Hilfsschule mechanische Übungen wichtig seien, weil das Mechanische überhaupt im Geistesleben eine größere Rolle spiele, als man gemeinhin annehme. Damit man aber nicht glaube, ich wolle lediglich einem öden Formalismus das Wort reden, sei nochmals darauf hingewiesen, daß ich auf Seite 84 meiner Broschüre ausdrücklich betont habe, es solle bei der Darbietung des neuen Lesestoffes das Prinzip des sachlichen und gedanklichen Zusammenhangs, bei Wiederholungsübungen dagegen das mechanische Ordnungsprinzip der Ähnlichkeit (oder das Prinzip der immanenten Wiederholung) die herrschende Rolle übernehmen.

---

[1]) Ich habe auf diese bedenkliche Praxis wiederholt hingewiesen. Daß sie immer noch nicht verschwunden, ist unverständlich. Wie kann man ein geistig armes Kind zwei volle Jahre vergeblich in einer Schulklasse sitzen lassen? Das ist doch geradezu eine Erziehung zum Schwachsinn. »Und eine Frucht soll (sogar) jeder Tag mir geben.« Dieses Goethewort muß Losung jeder Schule werden.
Die Schriftleitung.

3. Über das Zeichnen nach Vorlage.[1])

Eine Erwiderung auf Prof. Elßners Bericht in »Schauen u. Schaffen«, 1916, Heft 4.

Von K. und A. Busemann, Essen.

Unsere kleine Abhandlung über die Psychologie des Zeichnens nach Vorlage hat in der Zeitschrift »Schauen und Schaffen, Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer« eine verhältnismäßig eingehende Besprechung gefunden, in der unsere Warnung vor übertriebenem Phantasiezeichnen und unsere Empfehlung des Abzeichnens als eines Hilfsmittels für das Zeichnen nach der Natur einer scharfen Kritik unterzogen und zum Schluß bedauert wird, daß die »Zeitschrift für Kinderforschung« ihre Spalten solchen »Unklarkeiten und Irrtümern« geöffnet hat. Wir können nicht umhin, es freudig zu begrüßen, daß ein Vertreter der Zeichenmethodik, der sich gewiß auf uns fehlende praktische Erfahrung und gründliche Beherrschung des Unterrichtsgegenstandes stützen kann, unseren Exkursen in das methodische Gebiet so großes Interesse entgegenbringt, war es doch unsere stille Absicht, durch einige Andeutungen über die methodische Seite des von uns psychologisch behandelten Stoffes die Aufmerksamkeit der Praktiker auf gewisse noch in ihm schlummernde Probleme pädagogischer Art zu lenken.

Wir nehmen es daher gerne in Kauf, wenn der Zeichen-Spezialist unsere Einmischung in zeichenmethodische Fragen anscheinend mit dem natürlichen Mißtrauen des Fachmannes als dilettantisch und daher unangenehm empfindet. Wir möchten ihn nur daran erinnern, daß, wenn überhaupt die psychologische Forschung der Unterrichtsmethodik Dienste leisten soll, Psychologen und Methodiker über gewisse Begriffe sehr bald uneinig werden müssen, daß aber gerade in der gemeinschaftlichen Bearbeitung solcher Begriffe des gemeinsamen Arbeitsgebietes, die von zwei selbständigen Standpunkten aus erfolgt, die Aufgabe einer nach Fortschritt strebenden Unterrichtslehre liegt. Darum glauben wir, Prof. Elßners Verurteilung unserer methodischen Ansichten mit einer etwas eingehenderen Darlegung beantworten zu sollen.

Um einige Mißverständnisse aus dem Wege zu räumen, sei zunächst bemerkt:

1. Unter »Abzeichnen« verstehen wir nicht das Abzeichnen »fertiger« und erst recht nicht das Abzeichnen gedruckter Vorlagen, sondern das Abzeichnen einer Musterzeichnung, die vor den Augen der Kinder entstanden ist. Daß wir in unserer psychologischen Untersuchung den Kindern »fertige« Zeichnungen als Vorlagen darboten, also die Vorlage nicht jedesmal erst »vorzeichneten«, hat damit nichts zu tun, wie aus unserer Abhandlung klar hervorgeht.
2. Rembrandt als Muster für angehende Künstler war nur zufällig genannt; Prof. Elßner mag Recht haben, daß er sich wenig eignet. Will er aber bestreiten, daß unsere Künstler dem Kopieren im strengsten Sinne durchweg viel verdanken? Er gibt selbst zu, daß

[1]) Vergl. diese Zeitschrift. Heft 11/12. Jahrg. XX.

von Rembrandt »ein Lernender sich nur absehen kann, wie der Künstler gewisse Mittel angewendet hat, um bestimmte Wirkungen zu erzielen«. Was behaupten wir denn mehr? Heißt das nicht »zeichnen« lernen?

3. Die Überschrift des § 1 hat Prof. Elßner wohl mißverstanden. Er meint, wir wollten in diesem Paragraph nachweisen, daß das Abzeichnen methodisch empfehlenswert sei. Dies war nicht unsere Absicht, obgleich ein Mißverständnis entschuldbar ist, weil tatsächlich unter anderem im § 1 auch dieser Gedanke ausgesprochen wird. Die ganzen Ausführungen aber hatten nur den Zweck zu zeigen, daß das Abzeichnen im Unterrichte überhaupt vorkommt, und daß darum die Untersuchung des Abzeichnens auch pädagogisch, nicht bloß psychologisch, interessant ist. Dazu sollte auch unsere Feststellung dienen, daß das Schreibenlernen eigentlich Abzeichnen ist. Damit fällt Prof. Elßners Vorwurf in sich zusammen, daß wir, »um den Wert des Zeichnens nach Vorlage zu beweisen« (!!), auch erwähnten, »daß es eine Rolle spiele beim Schreiben«.
4. Einen besonderen Abscheu scheinen Zeichenlehrer vor den »sinnlosen« Vorlagen zu empfinden, die wir abzeichnen ließen. Zeichenlehrer, denen wir sie persönlich vorlegten, äußerten ihr Mißfallen ohne Scheu, und so scheint auch Prof. Elßner in ihnen sozusagen den zeichnerischen Ausdruck unserer »Irrtümer und Unklarheiten« zu erblicken; wenigstens schiebt er uns völlig unberechtigt die Absicht zu, solche sinnlosen Vorlagen in den Zeichenunterricht einführen zu wollen. Wir schließen dies aus seiner Versicherung, daß man »sich hüten wird, die Kinder sinnlose Gebilde abzeichnen zu lassen«. Wir versichern unsrerseits, daß wir die sinnlosen Vorlagen nur angewandt haben, um das Abzeichnen zu erschweren und dadurch den Ablauf der psychischen Vorgänge bei ihm der Beobachtung zugänglicher zu machen. Man wendet ähnliche Mittel bekanntlich auch auf anderen Gebieten der Psychologie an. Das Abzeichnen sinnloser Vorlagen in den Zeichenunterricht einzuführen, ist nie unsere Absicht gewesen.

Abgesehen von diesen kleinen Mißverständnissen handelt es sich, wenn wir Prof. Elßner recht verstehen, um folgende beiden Fragen:

1. Wirkt das Phantasiezeichnen schädlich auf die Leistungen im Gedächtniszeichnen und im Zeichnen nach der Natur ein?
2. Ist es empfehlenswert, daß Kinder Zeichnungen, die ihnen der Lehrer vorgezeichnet hat, abzeichnen?

Über die erste Frage urteilt Prof. Elßner, der offenbar sonst für das Phantasiezeichnen viel übrig hat, selber so: »Richtig ist, daß das ausschließlich betriebene Phantasiezeichnen die Kinder nicht nur nicht wesentlich fördert, sondern unter Umständen« (siehe unten!) »ihre Entwicklung sogar hemmen kann« — Prof. Elßner stimmt also im wesentlichen mit uns überein. Denn wenn er sagt, daß »ausschließlich betriebenes« Phantasiezeichnen schädlich sein kann, dann wird er (vom Ganzen aufs Teil) mit uns schließen müssen, daß auch das nicht ausschließliche Phantasiezeichnen schädlich wirken kann und überhaupt jedes über-

triebene Phantasiezeichnen. Vor diesem nur haben wir gewarnt, nicht vor all und jedem Phantasiezeichnen. Prof. Elßner fährt nun fort: »— wenn nämlich der Zeichenunterricht ihnen (den Kindern) nicht zu der Erkenntnis verhilft, daß sie nach der Natur zeichnen sollen.« Glaubt nun Prof. Elßner wirklich, die schädlichen Wirkungen des Phantasiezeichnens durch Aufklärung der Kinder über ihre Aufgabe, nach der Natur zu zeichnen, aufheben zu können? Oder sollte er nicht unserer Ansicht sein, daß man diese schädlichen Neigungen bekämpfen muß, und zwar durch Übung im richtigen, naturwahren Zeichnen? Im Phantasiezeichnen kommt doch offenbar der natürliche Trieb des Kindes zu einer zwar bequemen aber zeichnerisch unwahren Darstellungsart zum Ausdruck — oder wird dies bestritten? —, und wir werden das Kind doch wohl nur durch fortgesetztes Vormachen, wie man eine naturwahre Darstellung erzielt, dazu bringen, diesem Triebe nicht mehr zu folgen. Die Fehler, welche Kinder beim Gedächtniszeichnen und beim Zeichnen nach der Natur, z. B. beim perspektivischen Zeichnen, begehen, lassen sich leicht als Äußerungen des Schema-Triebes erkennen, dessen Produkte in Rein-Kultur die Phantasiezeichnungen darstellen. Sie beweisen damit, daß unser Kämpfen um naturwahres Zeichnen ein Kampf gegen die verderbliche Neigung des Kindes zum »Schema« ist.

Ist es nun unsere Aufgabe, dem Kinde unsere Art, zu sehen, in gewissem Maße beizubringen, so sehen wir nicht ein, warum es nicht gestattet sein soll, Musterzeichnungen, die vor den Augen der Kinder entstanden sind, bei passenden Gelegenheiten abzeichnen zu lassen und die Kinder dadurch zu zwingen, jeden Schritt, den der Lehrer gegangen ist, nachzugehen! Wir denken dabei ganz besonders an die Einführung in das perspektivische Zeichnen.[1]) Wir behaupten sogar, daß, von wenigen besonders begabten Schülern abgesehen, schon heute unsere Schulkinder das perspektivische Zeichnen, soweit und wenn sie es überhaupt lernen, durch Nachahmung, also durch »Nachmachen« lernen. Wir sind selbstverständlich weit davon entfernt, das Zeichnen nach der Natur durch das Abzeichnen solcher Wandtafelzeichnungen ersetzen zu wollen, und haben in der angeführten Abhandlung klar und deutlich gesagt, daß das Abzeichnen nur als Hilfsmittel jeder anderen Zeichenmethode, also des Gedächniszeichnens und des Zeichnens nach der Natur, erlaubt sein könne.

Wie urteilt nun Prof. Elßner über das Abzeichnen? »Für die Zwecke einer psychologischen Untersuchung,« schreibt er, »mag dies berechtigt sein, zumal sich unter den Vorlagen absichtlich ‚sinnlose' Kombinationen befanden. Im Zeichenunterrichte kommen jedoch beide Fälle nicht vor, da man nicht mehr nach Vorlagen zeichnen darf und sich hüten wird, die Kinder sinnlose Gebilde abzeichnen zu lassen. Auch die Zeichnungen, die der Lehrer an der Wandtafel entwirft ..., dürfen nicht stehen bleiben, da die Kinder diese nicht abzeichnen ... sollen.« Daß wir weder ge-

[1]) Unsere »Kisten«-Vorlagen waren perspektivisch richtig gezeichnet, daürber mag sich Prof. E. beruhigen. Freilich gibt es selbst Zeichenlehrer, die bei solchen Zeichnungen Fehler begehen, und das mag sein Mißtrauen entschuldigen.

druckte Vorlagen noch gar sinnlose Vorlagen in den Unterricht einschmuggeln wollen, wie Prof. Elßner annimmt, haben wir oben bereits dargetan und läßt sich auch aus unserer zitierten Abhandlung ersehen. Es handelt sich demnach nur noch darum, ob Prof. Elßner mit der Forderung Recht hat, daß diese Zeichnungen des Lehrers stets von der Wandtafel abgeputzt werden sollen und die Schüler sie niemals abzeichnen dürfen. Wir bedauern sehr, daß Prof. Elßner keine Gründe angeführt hat, warum er es so will. Die bloße Tatsache, daß es so üblich ist, genügt doch nicht zum Beweise, daß es so am besten ist!

Wir würden uns darum sehr freuen, wenn Prof. Elßner Gelegenheit nehmen würde, sich zu den oben formulierten (in unserer Abhandlung ja nur flüchtig gestreiften) Problemen vom Standpunkte des Fachmannes aus näher auszusprechen.

Was Prof. Elßner über die Schemata des Phantasiezeichnens sagt, bedarf gleichfalls weiterer Erläuterung von seiner Seite. Er schreibt: »An anderer Stelle werden diese Schemata die ‚Erzeugnisse' des Phantasiezeichnens genannt. Das ist ein Irrtum. Das Kind erlernt die Schemata im Umgange mit anderen Personen oder erfindet sie selbst, um sie beim Phantasiezeichnen als Symbole anzuwenden.« Also: Die Phantasieschemata sind nicht Erzeugnisse des Phantasiezeichnens sondern Symbole, die das Kind beim Phantasiezeichnen anwendet. Also doch Erzeugnisse des Phantasiezeichnens?

Daß die Zeitschrift »Schauen und Schaffen« uns zu »Buschmännern« macht, ist aber wohl Schuld des Setzers.

---

4. Analyse des kindlichen Vorstellungskreises.[1]

Von Prof. Braunshausen.

Ursprünglich in rein pädagogischem Interesse unternommen, haben die Untersuchungen über den Vorstellungskreis des Kindes in ihren letzten Erscheinungen auch allgemein psychologische Bedeutung erlangt.

Ihren Ausgang nahm die Bewegung von einer Berliner Statistik, die sich auf mehrere tausend gerade in die Schule eintretende Kinder erstreckte. Nach dem Versuch von K. Lange in Plauen und den Untersuchungen von Stanley Hall in Boston bedeuten die sogenannten Annaberger Versuche von B. Hartmann (1880—1884) eine Art Abschluß oder Höhepunkt der pädagogischen Richtung dieser Forschungen. Hartmann stellte den Schulneulingen 100 Fragen über Gegenstände der näheren und weiteren Umgebung und fand folgende Abstufung im Grade der Bekanntheit: 1. Soziales (44); 2. die Heimatstadt (43); 3. Raum- und Zahlgrößen (42); 4. Tätigkeiten der Menschen (42); 5. Naturereignisse (38); 6. Heimatliche Landschaft (34); 7. Märchen (33); 8. Religiöses (26); 9. Tierreich (23);

---

[1]) Vergl. Martinak, Wesen und Aufgabe einer Schülerkunde, Heft 25, Trüper, Personalienbuch. 2. Aufl. Heft 84, Vincenz, Zur Analyse des kindlichen Geisteslebens beim Schuleintritt, Heft 90, Weigl, Intelligenzprüfung von Hilfsschülern nach der Testmethode, Heft 111 der »Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung«. Die Schriftleitung.

10. Pflanzenreich (20); 11. Mineralreich (10); 12. Zeiteinteilung (7). (Die Zahlen in Klammern deuten den Prozentsatz von Knaben und Mädchen an, denen die entsprechenden Begriffe bekannt waren.) Offenbar ergeben sich aus diesen Erhebungen Winke für die erste Arbeit der Schule, besonders für die Ausdrücke, deren Bekanntheit etwa die Fibel voraussetzen darf. Im allgemeinen kommen die Kinder vorstellungsarm zur Schule, und es gibt kaum einen Begriff, dessen Bekanntheit bei allen anzunehmen wäre. Wie wertvoll derartige Erhebungen für die individuelle Beurteilung der Schulneulinge sein können, geht daraus hervor, daß Hartmann bei vielen Kindern eine Übereinstimmung der späteren Leistungen mit diesen Anfangsprüfungen feststellen konnte. Ein Knabe, der 75 v. H. der gestellten Fragen beantworten konnte, zeichnete sich später durch seine Fortschritte aus; ein Mädchen, das nur 41 v. H. brauchbare Vorstellungen hatte, blieb immer mittelmäßig; ein Knabe, armer Leute Kind, der nur 12 Vorstellungen besaß, blieb immer zurück. Natürlich gibt es hier mannigfache Ursachen, die solche Unterschiede bewirken können, und es bedarf vorsichtiger Deutung; aber großer pädagogischer Wert kann den Annaberger Versuchen nicht abgesprochen werden.

In derselben Richtung bewegen sich die Döbelner, Dresdener, Marientaler, Weimarer und Jenenser Versuche. Bei letzteren brachte aber K. Schubert ein neues Element hinzu, indem er, zur Erforschung des Gefühls- und Willenslebens, eine Befragung der Eltern nach einem feststehenden Fragebogen anschloß. Eine weitere Vervollkommnung dieser Methode bildet das Personalienbuch von J. Trüper.

Engelsperger und Ziegler haben sich bei ihren Untersuchungen in München auf den erweiterten Standpunkt der Kinderpsychologie gestellt und auch in der Methode die bisher üblichen Hauptfragen durch Nebenfragen ergänzt, da erst diese über den wirklichen Inhalt der Vorstellung beim Kinde Aufschluß geben können.

Noch energischer betont den psychologischen Standpunkt P. Lombroso, die ihre Untersuchungen auf Kinder von 7—12 Jahren ausdehnte und die Entwicklung der Gedanken in diesen Jahren prüfte. Sie verwandte Wörter mit steigender Schwierigkeit wie Schiff, Ofen, Telegraph, Kalender usw. und prüfte 50 Kinder wohlhabender Eltern neben 100 aus ungebildeten Volksschichten. Es zeigte sich, daß alle Begriffe der Kinder bis zum 12. Jahr eine mehr zufällige Entwicklung zeigen. Zuerst deuten die Kinder die nicht verstandenen Wörter nach der bloßen Klangähnlichkeit. Auf einer folgenden Stufe fassen sie zufällig einzelne Eigenschaften des Gegenstandes auf und deuten sich dann das Ganze mit Hilfe der schon vorhandenen Vorstellungen, so daß oft eine ganz falsche Auffassung entsteht. Auf einer letzten Stufe endlich erfolgt eine allmähliche Berichtigung und Vervollständigung der ursprünglichen Deutung. So wurde das Wort Telegraph anfangs erklärt: »Das sind die Fäden, an denen die Vögel hangen bleiben«; später heißt es: »es sind Fäden um zu sprechen«; und auf einer noch höheren Stufe: »es ist eine Einrichtung, um jemand in einer entfernten Stadt etwas mitzuteilen«.

Die meisten Fehlerquellen, die noch in den genannten Arbeiten an-

zutreffen waren, sind in dem »Beitrag zur Psychologie des Schulkindes« von H. Pohlmann vermieden worden. Dieser bot Kindern von 7 bis 14 Jahren mit der Methode der Haupt- und Nebenfragen 10 Gruppen von Wörtern dar: 1. Begriffe von sinnlich-konkreten Dingen; 2. sinnlich-wahrnehmbare Eigenschaften; 3. Tastqualitäten; 4. Werkzeuge und Instrumente; 5. Stoffe; 6. Naturwissenschaftliche Begriffe; 7. Verwandtschaftsnamen; 8. Soziale und sozial-ethische Begriffe; 9. Religiöse Begriffe; 10. Zusammengesetzte Begriffe.

Über die Entwicklung der kindlichen Vorstellungen decken sich die Ergebnisse Pohlmanns zum großen Teil mit denen von P. Lombroso. Der Verfasser betont die Regellosigkeit und Zufälligkeit der Entwicklung. In bezug auf das Vorherrschen bestimmter Arten von Vorstellungen fand er $69^3/_4$ v. H. Individualvorstellungen, $10^3/_4$ v. H. Allgemeinvorstellungen und $19^1/_2$ v. H. Verbalassoziationen (ohne Verständnis der Wortbedeutung). Auch Ziehen hatte ein starkes Vorherrschen der Individualassoziationen im Kindesalter gefunden. Merkwürdig ist, daß gerade die Begabteren und die Älteren eine größere Anzahl von Individualvorstellungen aufweisen, während bei den anderen Allgemeinvorstellungen, aber mehr im Sinne der ungenauen oder unbestimmten Auffassung, zahlreicher anzutreffen sind. Pohlmann schließt darum: »die Annäherung an den Typus der Erwachsenen, mit einer ganz geringen Anzahl von Individualvorstellungen, liegt hinter dem schulpflichtigen Alter«.

Besonders für höhere Begriffe läßt das Verständnis des Kindes alles zu wünschen übrig. Über Gott heißt es in diesen Schülerantworten: »der sieht weiß aus und hat Augen und Nase und einen Mund« oder »er fährt auch spazieren auf und ab im Himmel, den Wagen ziehen die Engel,« oder: »Gott ist alt, wohl 10000 Jahre,« oder: »ich denke, er ist so wie ein Mensch, aber ganz Luft,« oder: »ich denke mir das so wie Nebel«. Wenn bessere Definitionen gegeben werden, sind sie vielfach bloß gelernte Wörter ohne tieferes Verständnis.

Eine Ergänzung dieser Versuche, soweit die Sprache in Betracht kommt, sind die Monographien über das Kindesalter, unter denen die Aufzeichnungen von Clara und William Stern über ihre eignen Kinder das wertvollste Beispiel bieten. Nach diesen Beobachtungen ist in einer gewissen Reihenfolge das Auftreten eines Substanz-, Aktions-, Qualitäts- und Relationsstadiums zu unterscheiden. Der Wortschatz eines zweijährigen Kindes besteht zu drei Fünfteln aus Substantiven und zu je ein Fünftel aus Verben und den anderen Wortklassen.

Die angeführten Untersuchungen liefern eine Fülle nützlichen Materials für die Erklärung des Wesens der Vorstellung, da das Werden eines Dinges eher einen Einblick in sein Wesen gestattet, als wenn es uns vollendet entgegentritt.

Wie diese Untersuchungen im Rahmen der psychologischen Unterweisungen des Seminars didaktisch verwertet werden können, zeigt ein Aufsatz im Dezemberheft der »Arbeitsschule«. Die Schüler des Seminars orientieren sich zuerst über die vorhandene Literatur nach dem Prinzip der Arbeitsteilung, entwerfen dann selbst einen Untersuchungsplan und

führen denselben in Einzeluntersuchungen aus. Eine Arbeitsgruppe von drei Schülern prüfte je ein Kind und zwar immer im Beisein der Mutter. Da das Beispiel Nachahmung verdient und auch unter anderen Verhältnissen ähnliche Arbeiten ausgeführt werden können, geben wir im Folgenden nach der Zeitschrift für pädagogische Psychologie (1915) die Reihe der benutzten Tests.

I. Bauen. Spielkästchen »Der kleine Schwede«.
1. Nach freier Wahl. »Bau mal was — Was soll das sein?«
2. Nach Vorlage. »Baue das hier!«

II. Malen. Bleistift; dreiteiliges Zeichenblatt.
1. Nach Belieben. »Male was du willst.«
2. Nach Vorschrift. »Male nun a) einen Mann.
b) einen Baum.«

III. Bildbetrachten. Tafel »Eichhörnchen« aus Schmeils Zoologie.
1. Das Kind redet frei. »Sage mal alles, was du hier siehst.«
2. Das Kind fragt. »Frage mal, was du wissen möchtest.«
3. Das Kind antwortet auf vorgelegte Fragen über
a) Gegenstände ... »Was ist das?« (Pfote, Nest, Eichel, Zapfen.)
b) Tätigkeiten ... »Was tut dies Eichhörnchen? Und dies?« Und dies? Und dies?
c) Eigenschaften ... Wie ist (mit malender Geste!) der Schwanz, das Ohr, das Nest, der Ast?

IV. Formenlegen und -benennen — Legekarten fürs Rechteck.
1. Mach mal hieraus △ □ △ dies da ⧄
2. Was ist dies? △ ... was dies? □

V. Farbendecken und -bezeichnen. Farbendecktafel mit Deckblättchen.
1. Lege mal die Blättchen so drauf, daß alles richtig paßt.
2. Zeige mir und sage dazu: wie der Himmel ist, die Wiese, die Sonne, das Blut.

VI. Zählen. Zählbild.
1. Auszählen a) von gereihten Gegenständen (Osterhäschen),
b) von gehäuften Gegenständen (Blumen),
c) von verstreuten Gegenständen (Vögel).
Wieviel sitzen hier Osterhäschen? ... blühen auf dem Beete Blumen? ... sind Vögel auf dem Bilde?
2. Ablesen von Anzahlen.
a) Wieviel hat das Haus hier oben Fenster? (3).
Wieviel Kinder spielen in dem Garten? (4).
b) Wo sind 4 Vögel beisammen?
Auf welchem Beete stehen 3 Blumen?
3. Zuzählen und Abzählen (Rechnen).
Wieviel Kinder sind es
a) wenn noch ein Junge zum Spielen kommt $(4 + 1 = 5)$,
b) wenn aber das große Mädel nach Hause geht $(4 - 1 = 3)$.
Wieviel Blumen sind es
c) wenn jetzt das Kleine hier zwei Tulpen abpflückt $(3 - 2 = 1)$,
d) wenn noch 2 Knospen aufblühen $(3 + 2 = 5)$.

VII. Nachsprechen. (Unmittelbares Gedächtnis.) Vorleseblatt.
»Sag mal alles richtig nach!«
Ich will am frühen Morgen das Fenster öffnen (12 Silben). — Da seh ich draußen auf dem Simse einen Zweig liegen (14 S.) — Vorsichtig mache ich das Fenster auf und nehme ihn herein (16 S.). Er ist von einem Blumenstock abgebrochen und herabgefallen (18 S.). — Ich will ihn recht behutsam einpflanzen und will sehen, ob er fortkommen wird (20 S.). — Also fülle ich einen Topf mit Gartenerde (12 S.). — Jetzt grabe ich ein Löchlein und setze den Zweig hinein (14 S.). — Vierzehn Tage steht er im Schatten und bleibt fast unverändert (16 S.). Dann aber wächst er in die Höhe und wird ein Busch mit roten Blüten (18 S.). — Welch ein herrlicher Blumenstock ist nun aus meinem kleinen Zweiglein geworden (20 S.).

VIII. Auskunftgeben. Fragenblatt; Bildtafel.
1. Über Persönliches.
Wie heißt du? Wann ist dein Geburtstag?
Wie alt bist du? Was ist dein Vater?
2. Über Ort und Zeit.
Wo wohnt ihr?
Durch welche Straßen bist du hierher in die Schule gegangen?
Wie spät mag es jetzt sein?
Heute ist doch Freitag, was war gestern, was wird morgen sein?
Den wievielten Februar haben wir heute?
3. Über Verkehrsleben.
Was kostet es auf der Elektrischen?
Wo kauft man sich Briefmarken?
Mit welcher Straßenbahn fahrt ihr in die Stadt?
Wer paßt auf den Straßen auf, daß nichts Böses passiert?
4. Über Aktuelles. (Für Ostern 1915.)
Wie sieht der Rock (der Anzug) von unsern Soldaten aus? (Feldgrau.)
Mit wem machen sie denn Krieg?
Wo wohnen unsre Soldaten draußen im Krieg? (Schützengraben.)
Wie tun die Leute den Soldaten etwas Gutes? (Liebesgaben.)
Wie hört man es gleich, wenn ein großer Sieg ist? (Extrablatt.)
Wie sieht man es sofort an den Häusern? (Fahnen.)
Wie sehen die Fahnen aus?
Welche Soldaten kommen wieder herein? (Verwundete.)
Wer ist das? (Kaiser Wilhelm.) Und wer das? (Hindenburg.)

(Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 16. Bd. S. 567.)

Mit leichten Abänderungen nach Ort und Zeit würden die vorliegenden Tests es gestatten, zahlreiche Untersuchungen an den Schulneulingen, auch unter den einfachsten Verhältnissen, vorzunehmen. Die Schule würde auf diese Weise einen schnellen Einblick in die Seele des Kindes gewinnen und ihre Erziehungsarbeit entsprechend einrichten können. Abgesehen von den Kenntnissen allgemeiner Natur, die eine Bereicherung unsres Wissens von der Seele des Kindes bedeuten würden.

5. Erleichterung der Schulpflichten und Schullasten durch Vereinfachung.

Von einem Großstadtlehrer erhalten wir zu dieser Frage folgende beachtenswerte Zuschrift:

»Verschwende keine Energie; verwende sie!« so lehrte und predigte unablässig in den letzten Friedensjahren der bedeutendste Naturphilosoph der Gegenwart, Wilhelm Ostwald; aber in der breiten Masse des Volkes fand er leider nur zu wenig Gehör und Geltung. Doch was seiner überzeugenden Lehre damals nicht gelang, das hat jetzt der Krieg besorgt; erst die Kriegsnot hat wirtschaftlich denken und sparsam haushalten gelehrt und damit Ostwalds »energetischen Imperativ« als eine allgemeingültige, wenn auch bisher noch nicht allgemein angewandte Wahrheit den weitesten Kreisen zum Bewußtsein gebracht. Zweifellos eine höchst wertvolle, aber teuer erkaufte Kulturerrungenschaft!

Der Begriff Energie bedeutet nicht nur die augenblicklich wirksame Arbeitskraft, sondern auch zugleich ihre Quellen und die Mittel ihrer Betätigung; also umfaßt er alle Bedingungen der Arbeitsleistungen, mithin auch die volkstümlichste, das liebe Geld. Die Geldnot zwingt nun alle fürsorglichen Behörden, eindringlichst darüber nachzudenken, wie man die Einnahmen erhöhen oder wenigstens die Ausgaben vermindern könne, und indem der besorgte Blick des Kämmerers alle Posten seines Verwaltungsgebietes unter diesem Gesichtspunkt durchmustert, wird er auch bei den Aufwendungen für Erziehung und Unterricht sinnend verweilen. Wie könnte man also im Schulwesen Ersparnisse machen, selbstverständlich ohne die wesentlichen Aufgaben der Schule zu beeinträchtigen? Ja, sogar weiter ausgreifend: Wie lassen sich die gesteigerten Aufgaben, die dem öffentlichen Unterrichts- und Erziehungswesen aus dem Kriege erwachsen, mit den durch die Not der Zeit verminderten Mitteln in Einklang bringen? (Für Mathematiker eine höchst fruchtbare Aufgabe der Maxima und Minima!)

In diesem Zusammenhange gewinnt zunächst die stärkste Bedeutung eine bisher sehr vernachlässigte Schulfrage, über die sich der Leipziger Psychologe Dr. Brahn schon 1913 im »Tag« folgendermaßen geäußert hat: »Es gibt gewisse Geheimnisse, von denen die Kundigen untereinander reden, mit denen man aber aus hundert Gründen schwer an die Öffentlichkeit geht. Dazu gehört die Erkenntnis, daß Schulziel und Schulzeit einander nicht mehr entsprechen, daß es an der Zeit ist, das Jahr des Schuleintritts und Schulaustritts zu revidieren. Die Zahl der Kinder, die erst mit dem siebenten Lebensjahr in die Schule eintreten, wächst; viele Großstadtkinder sind eben mit sieben Jahren erst so entwickelt, wie Dorfkinder mit fünf Jahren. Ob nicht die viel zitierte »Jugendpflege« schon hier beginnen könnte? .... Die Strenge des ersten Schuljahres läßt .... ohnehin immer mehr nach, und das Spiel gewinnt an Umfang und Bedeutung; — sollte man nicht mit Erholung und Spiel Ernst machen? .... Unsere Volksschule wird solange nicht den Ansprüchen der Zeit genügen, als sie die Schüler trotz ihrer vortrefflichen Methoden und Lehrer nicht denken lehren kann, weil keine Methode erzeugen

kann, was die natürliche Entwicklung nicht hergibt.« Das heißt mit andern Worten: Man beseitige also das bisherige erste Schuljahr!

Obwohl sich die entscheidende Bedeutung der Veranlagung und natürlichen Entwicklung der Kinder in jeder Unterrichtsstunde dem Lehrer geradezu aufdrängt, ist sie doch, abgesehen vom Mannheimer System, unbegreiflicherweise im Unterrichtswesen aufs ärgste vernachlässigt worden, und man ist entsetzt über die maßlose Kraftverschwendung und Energieverwüstung bei Lehrern und Schülern, sobald man erst einmal die ganze Tragweite dieser Erkenntnis übersieht. Zweifellos würde die Hinaufsetzung des schulpflichtigen Alters um ein Jahr einen großen Gewinn an Volksgesundheit bedeuten und die Leistungsfähigkeit der Schule wesentlich erhöhen; denn nach meinen jahrzehntelangen Schulerfahrungen wurzelt das meiste Schulelend unserer überaus zahlreichen in der Entwicklung gehemmten, blutarmen und nervenschwachen Schüler im verfrühten Beginn des Unterrichts. Was helfen da alle Verlegenheitsreformen! Einem landläufigen Einwande begegnend, sei bemerkt, daß eine sittliche Verwahrlosung durch Aufschiebung der Schulpflicht bei dem betreffenden Alter der Kinder nicht zu befürchten ist; das gefährdete Alter der sittlichen Entwicklung liegt erst oberhalb des 12. Jahres.

Welche Ersparnis an Lehrkräften der Wegfall des bisherigen ersten Schuljahrs ergibt, mag eine naheliegende Berechnung zeigen. Berlin hat gegenwärtig 311 Gemeindeschulen mit rund 700 Klassen für die 6—7jährigen Kinder, jede mit 18 Unterrichtsstunden in der Woche, d. h. rund 12600 Wochenstunden im ganzen. Rechnet man im Durchschnitt 28 wöchentliche Pflichtstunden auf einen Lehrer, so würde Berlin allein durch die vorgeschlagene Schulreform genau 450 männliche Lehrkräfte ersparen. Aber es sind noch weitere Ersparnisse möglich, sobald man sich entschließt, in den übrigen Klassen die Stundenzahl zu vermindern, was ohne jede Beeinträchtigung der Lehrziele erreicht werden kann, allerdings unter gewissen Voraussetzungen, die später folgen sollen. Wenn man nämlich in den 5 Klassen der Oberstufe, die jede vollständige Berliner Gemeindeschule zählt, die Stundenzahl von 32 auf 30 herabsetzt, in den 4., 5. und 6. Klassen aber von 28, 26 und 22 Stunden auf 26, 24 und 20, so erspart man an jeder Schule wöchentlich 22 Stunden, an allen also noch rund 6900 oder weitere 250 vollbeschäftigte Lehrer; mit jenen 450 beträgt dann also die Ersparnis an Gemeindeschullehrern in Berlin allein wenigstens 700. Bei der Einführung einer entsprechenden Schulreform im ganzen Reiche würde eine ganz gewaltige Ersparnis an Volksschullehrern möglich sein, und diese ist leider eine dringende, zwingende Notwendigkeit geworden. Welche entsetzlichen Kriegsverluste hat doch gerade der Volksschullehrerstand erlitten und ebenso sein Nachwuchs, die ruhmvollen Zöglinge der Lehrerseminare! Wieviele Lehrer, die jetzt nur noch die vaterländische Pflicht mit gebrochenen Kräften ihr Amt verwalten heißt, werden nach dem Kriege sofort in den Ruhestand treten müssen, wieviele Kriegsverletzte ihren Lehrberuf nicht mehr ausüben können! Dazu kommt noch der starke Bedarf an Auslandslehrern, der baldigst gedeckt werden muß, wenn wir unsere Kriegserfolge ausnützen

wollen. Es wäre auch das größte Unglück für unsere Volkserziehung, wenn dieser Krieg etwa zu einer fortschreitenden Verweiblichung unseres Schulwesens führen sollte; denn mehr als jemals brauchen wir jetzt klardenkende, tatkräftige Männer im Unterricht, und mehr als uns gut war, hat man früher bei uns den verweiblichten englisch-amerikanischen Schulvorbildern gehuldigt.

Indem wir den Beginn der Schulpflicht um ein Jahr hinausschieben und damit die Schulzeit auf sieben Jahre verkürzen, erreichen wir also gleichzeitig zwei höchst wertvolle Hauptwirkungen, nämlich eine Entlastung der Kinder nebst einer Verbesserung ihrer Leistungsfähigkeit und zugleich die notwendige Ersparnis von Lehrern; wir werden also billiger und dabei besser wirtschaften.

Sollten aber bei Ausführung dieser Vorschläge nicht doch die Bildungsziele der Volksschule durch die Beschränkung der Schulzeit Schaden erleiden? Keineswegs; in der Beschränkung zeigt sich erst der Meister! Das war ja der größte Schade in unserm gesamten Schulwesen, daß seine Einrichtungen und seine Lehrpläne vor allem durch Herkommen und Überlieferung beherrscht wurden. Der Krieg hat nun glücklicherweise einen Bruch mit dem Herkömmlichen bewirkt und die zweckmäßig arbeitende Vernunft ans Werk gerufen. Wir müssen den überlieferten und täglich neu hinzukommenden Bildungsstoff sichten unter den leitenden Vernunftbegriffen des Wesentlichen und Wertvollen, des Notwendigen und Entscheidenden; dann werden wir die Volksschulbildung verbessern, indem wir sie vertiefen. Die zweckmäßigste Auswahl des Kulturgutes, das unsere Volksschule ihren Schülern bieten soll, zu treffen, also die Vereinfachung des Wissensstoffes, wäre eine Aufgabe für die ersten Gelehrten unseres Volkes. Eine Verkürzung der Schulzeit auf 7 Jahre ohne Herabsetzung der Schulziele erfordert weiterhin ein sorgfältig abgestuftes Lehrverfahren; außerdem darf aber der Volksschulunterricht nichts vorwegnehmen, was den daran angeschlossenen Berufs- und Gelehrtenschulen vorbehalten bleiben muß. Diese sollen in der zu erstrebenden Einheitsschule mit der Volksschule organisch verbunden werden; eine Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht über das 14. Jahr hinaus wird dadurch überflüssig.

Aber noch in einer anderen Richtung ist eine reinliche Scheidung nötig. Die Hauptaufgabe der Schule als Unterrichtsanstalt ist die planmäßige Vorstellungsbildung, nichts anderes. Nun hat aber, besonders durch den Krieg, daneben die Ausbildung der Körperkräfte eine gesteigerte Bewertung erlangt, so daß ihr eine größere Selbständigkeit im Erziehungsplane zukommen sollte. Es wäre deshalb jetzt an der Zeit, eine grundsätzliche Trennung der Leibesschulung von der Geistesschule durchzuführen, nach den Vorschlägen, die schon vor mehreren Jahren der städtische Oberturnwart Dr. Luckow in Berlin überzeugend begründet hat. Die gesamte Körperausbildung und Gesundheitspflege der deutschen Jugend dürfte aber am sichersten erreicht werden, wenn sie sachgemäß dem Kriegsministerium unterstellt würde. Die notwendige Zeit für die Leibesübungen gewinnt man durch die angegebene Verminderung der

Schulstunden, wodurch jeder Nachmittagsunterricht wegfällt. Dafür müßte aber auch der Konfirmandenunterricht durchweg auf den Nachmittag verlegt werden. Bei solcher Zeiteinteilung, vormittags 5 Stunden Schule, nachmittags Turnen, Wandern, Leibesübungen mancherlei Art, auch Konfirmandenunterricht, ist auch für die Erziehung der älteren Kinder am zweckmäßigsten gesorgt, die einfachste, billigste und beste Jugendpflege.

Die Vorschläge haben den Vorzug, daß sie stückweise sofort ins Werk gesetzt werden können. Man braucht zunächst bloß im Jahre 1916 keine »Schulrekruten« aufzunehmen und hierauf von 1917 ab ganz ohne Erschütterung des Bestehenden das neue Schulsystem von unten her aufzubauen. Die Lehrer- und Geldersparnis stellt sich sofort ein, ebenso die dringlich nötige Verbesserung der Arbeitsbedingungen unseres jetzt notleidenden Unterrichts. Allerdings erfordert die völlige Durchführung dieser Vorschläge eine neue, gründliche und tiefeinschneidende Schulgesetzgebung. Aber glaubt heute jemand, man könne die eisernen Notwendigkeiten der Zeit etwa ohne kräftige Neuordnungen meistern? Und wann arbeitete die Gesetzgebung jemals schneller und gründlicher, großzügiger und umfassender, als in der Kriegszeit? Man versäume also nicht die Gelegenheit. »Eine Gunst ist die Notwendigkeit.«[1]

Richard Schauer.

---

6. Jugendliche Kriegsdichter und Heldenkinder.

Von M. Kirmsse, Anstaltslehrer in Idstein i. T.

Der dem Deutschen Reiche und seinen Verbündeten von einer Meute von Feinden aufgezwungene Riesenkampf um Freiheit, Ehre und Vaterland, hat nicht nur das deutsche Volk zum Kampfe mit eiserner Wehr aufgerufen, nein, auch der deutsche Geist flammte so mächtig empor, wie noch selten in einem Ringen um die höchsten Erdengüter. Es ist hier nicht der Platz, zu untersuchen, wie dieser eherne Geist Luthers, Goethes, Schillers, Bismarcks usw., die Welt bezwungen hat, und noch fortwährend Taten schafft, die bis in die fernste Zukunft Bewunderung auslösen werden, es sei hier nur an die deutsche Kriegsdichtung von 1914 und 1915 erinnert.

Prof. A. Biese kennzeichnet die gewaltige Zeit folgendermaßen: »Nimmer hat der Kriegsgott, als größter Dichter des Lebens, ein so gewaltiges Heldengedicht geschaffen, wie wir es jetzt mit bebenden Herzen erleben. Es ist daher kein Wunder, wenn die Zeit, mit ehernem Munde von unerhörten Taten kündend, einen Widerhall bei Tausenden weckte und diese sich nun berufen fühlen, den Empfindungen und Gedanken, die ihnen, wie aller Welt, Herz und Hirn durchbrausen, in Gedichten Ausdruck zu leihen.«[2] Die Millionen von Kriegsgedichten,[3] die zurzeit in

---

[1] Vergl. »Die Philosophie der Notwendigkeit,« Päd. Zeitung, 1915, Nr. 3 u. 4.

[2] A. Biese, Poesie des Krieges. Berlin 1915. S. 21—22.

[3] Von den vielen — allzuvielen — Kriegsgedichten sind allerdings die meisten ungedruckt geblieben. Aber trotzdem sind alle Zeitungen und Zeitschriften bis heute noch voll davon. Sie zu sondern und zu sichten, das Beste von ihnen zu sammeln,

unserem deutschen Volke klingen, sie sind nur der Wiederhall dessen, was bereits vor langen Jahren Ernst von Wildenbruch, der Sänger von 1870, in Verse gegossen hat:

»Ein Volk, das seine Taten nicht besänge,
Es wäre halb nur seiner Taten wert.«[1])

und

»Der Glücklichste, wen Taten so entzünden,
Daß trunken sich in ihm die Seele regt,
Daß er's im Lied der Nachwelt kann verkünden,
Was seines Volkes Herzen einst bewegt.«[2])

Wundern wir uns also nicht, wenn Tausende die Heldentaten unseres Volkes besingen, sie können gar nicht anders. Trotz der gewaltigen Ernte von Kriegspoesie, wollen wir uns dennoch keiner Täuschung hingeben, daß alle diese Hunderttausende von Strophen nun alle echte und wahre Poesie seien. Das ist durchaus nicht der Fall. Besseres[3]) wechselt ab mit Geringerem, zwischen vollwertigen Perlen finden sich auch viele wertlosen Reimereien; indessen was schadets?

Das, was uns im Rahmen unserer Zeitschrift für Kinderforschung an der Weltkriegspoesie interessiert, sind die Leistungen jugendlicher Dichter, von denen einige ebenfalls im deutschen Sängerwalde vertreten sind.

Da es unmöglich ist, die betreffenden jugendlichen Dichter hier psychologisch zu analysieren, so beschränken wir uns auf die Wiedergabe der in Frage kommenden Gedichte mit beifolgenden Bemerkungen, soweit sie jetzt gegeben werden können.

Wie die Erwachsenen von dem Ausbruche des Weltkrieges und seinen aufregenden Wechselfällen, seelisch stark erschüttert wurden, so ist dies natürlich auch beim Kinde in einem besonderen Maße der Fall. Freilich, beim Kinde finden so gewaltige Eindrücke, wie sie die gegenwärtige Zeitepoche hervorbringt, nicht immer den gleichen Resonanzboden wie beim Erwachsenen. Das Kind, das noch ein werdendes Wesen darstellt, und somit seinem größeren Teile nach voll in der Gegenwart lebt, im Gegensatz zum Erwachsenen, der in dem jetzigen Zustande nur die im Entstehen begriffene Grundlage einer noch nicht sicher erkannten Zukunft sieht, empfindet darum auch die Schwere des Schicksals nur soweit, als sich dieses für ihn unangenehm bemerkbar macht. Daß selbstverständlich auch dem Kinde von Erwachsenen suggerierte Vorstellungen und Gedankenreihen — einerlei ob heiterer oder tragischer Art — Gelegenheit bieten,

---

damit es der Nachwelt erhalten bleibe, wird keine kleine Aufgabe sein. Bis zum Herbst des Jahres 1915 liegen bereits über 300 Sammlungen von Kriegsgedichten vor, teils Schriften einzelner Dichter, teils Zusammenstellungen in allen möglichen Gruppen. Wenn hat je ein Volk eine solche Begeisterung entwickelt!

[1]) Prof. Dr. R. Weißenfels, Deutsche Kriegslieder und vaterländische Dichtung. Göttingen 1915. S. 72.

[2]) Deutschland sei wach! Vaterländische Gedichte von E. v. Wildenbruch, gesammelt von Maria v. Wildenbruch. Berlin 1915. S. 8.

[3]) Insbesondere finden sich namentlich auch in den Dichtungen der deutschen Frauenwelt hervorragende Werte.

sich entsprechend zu äußern, ist natürlich. Heitere Momente beeinflussen die kindliche Seele nachhaltiger, weil eindrucksvoller für sie, als tragische Ereignisse, die bald überwunden werden. Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel.

Infolge ihrer, auf das Sinnliche gerichteten Aufmerksamkeit werden Kinder darum nur selten die gebundene Sprache als Ausdruckform verwenden, es sei denn, daß sie durch besondere Anregungen veranlaßt werden; die so entstandenen Reimereien sind jedoch nicht als ein inneres Erleben des Dargestellten zu bewerten, und mithin ohne Belang für die Beurteilung dichterischer Qualitäten. Fast jeder zweite oder dritte gebildete Mensch ist heute in der Lage seine Gefühle in Versen auszusprechen, sofern er in die dazu notwendige Stimmung gelangen kann. Aber auch seine Reimereien entbehren dann noch immer des intimen Reizes, der die poetische Kunst des echten Dichters ausmacht.

Ähnlich verhält es sich mit der dichterischen Produktion des Kindes. Auch hier sind vielleicht viele berufen, aber nur wenige auserwählt. Und selbst die Wenigen, die der Weltkrieg zu Dichtern gemacht hat, sind nicht als Wunderkinder im engeren Sinne des Begriffes anzusprechen, wie etwa die jugendliche Berliner Dichterin Auguste Schidlof,[1]) deren dichterischer Fähigkeit zwar Grenzen gezogen sind, oder die vor hundert Jahren lebende, ungleich größere deutsch-russische Poetin Elisabeth Kulmann[2]) in Petersburg, der selbst ein Goethe Beifall zollte. Wenngleich ihnen Phantasie und Empfindsamkeit in hohem Maße eigen sein mögen, ihr Talent hätte sich auch ohne die alles mit sich reißenden Fluten des Weltkriegtheaters Bahn gebrochen, sofern es das Mittelmaß überragt hätte.

Bisher sind uns drei jugendliche Dichter, zwei Knaben und ein Mädchen, bekannt geworden, von denen allerdings nur je ein Gedicht im Druck erschienen ist. Läßt sich aus dieser geringen Ausbeute auch noch kein bestimmter Grundsatz in bezug auf das Talent der betreffenden Kinder ableiten, so gewährt sie doch immerhin einen Einblick in das Denken und Fühlen dieser Kriegsdichter, die dennoch gewisse Typen vertreten.

Das jüngste der drei kindlichen Kriegsdichter ist ein siebenjähriges Mädchen, Kätchen Glas, in Danzig. Das von ihr verfaßte Poem fand sich zuerst gedruckt in der »Berliner Morgenpost«, und hat folgenden Wortlaut:

Gebet eines Kindes.

»Ich bitte dich, du lieber Gott,
Schon' unser Volk in Kriegesnot.
Send' deine lieben Engelscharen,
Daß sie die Heimat uns bewahren,
Und heiße sie die Flügel breiten
Über alle Soldaten, die tapfer streiten.

---

[1]) Knospen. Gedichte eines Kindes. Berlin (1910).

[2]) 1808—1825. Vergl. K. F. v. Großheinich, Sämtliche Gedichte von E. Kulmann. 2 Bde. Leipzig 1835. 8. Aufl. 1857. — E. Lamprecht, E. Kulmann. Biographische Skizzen mit Proben aus den Gedichten. Zwickau 1867. — F. Miltner, Dichtungen von E. Kulmann. Heidelberg 1875.

Gib auch auf unsern Vater acht,
Denn er kämpft treu für Deutschlands Macht.
Siehst du am Himmel Zeppelin fliegen,
So hilf ihm doch, damit wir siegen.
Zum Schlusse nimm meinen Dank noch hin,
Daß ich ein deutsches Mädchen bin!«[1])

In der, das Gedicht begleitenden Notiz wird versichert, daß die kleine Patriotin das Gedichtchen selbständig verfaßt habe. Es ist aus echt kindlich-weiblichem Empfinden heraus entstanden. Die Kleine empfindet die Not des Vaterlandes vom Standpunkte der Heimat, der allernächsten Umgebung, so auch in der Sorge um den im Felde kämpfenden Vater. Kriegerische Instinkte wohnen ihr nicht inne, wenngleich sie an einem, am Himmel fliegenden Zeppelin ebensoviel Freude hat, wie die im soldatischem Geiste sich wohlfühlende Knabenschar. Eine gewisse Eitelkeit, um nicht zu sagen Stolz, gewährt ihr der von ihr klar umschriebene Umstand, als ein Glied des großen deutschen Vaterlandes sich zu sehen.

Zweifellos in militärischen Anschauungen aufgewachsen, und namentlich zur Kriegszeit völlig in ihnen lebend und webend, erweisen sich die Verse des adeligen Knaben E. von Katinszky:

Gedicht eines 13jährigen Jungen.

Wir lassen uns nicht unterkriegen,
wir siegen!
Herbei, ihr Feinde all, ihr frechen,
wir rächen!
Ihr Gegner all sollt unterliegen,
wir fliegen!
Wir kämpfen um gerechte Sachen,
wir lachen!
In uns ist frohes, mut'ges Klingen,
wir singen!
Russen, Franzosen, Engländer, Serben —
wir erben!
Mit Lüttich haben wir begonnen —
gewonnen!
Was kämpft ihr gegen uns?! Welch Spott!
Wir sind »Mit Gott!«[2])

Viel Beachtung gefunden hat ein Gedicht, das der Obertertianer Reinhold S. in Charlottenburg, zum Gedächtnisse seines in Ostpreußen gefallenen Lehrers verfaßt hat:

Für uns!

»Fern, ferne im Osten da gähnt ein Grab;
Da senkt man zu tausend die Toten hinab
Für uns!

[1]) Abdruck nach der Gedichtsammlung: Für Heimat und Herd. Lieder gesammelt von Dr. Hugo Kühl. Kiel (1915). S. 35.
[2]) Das Volk in Eisen. Kriegsgedichte d. Täglichen Rundschau. Berlin 1914. S. 51.

Im Westen da ragt manch Kreuz schlicht und klein,
Da liegen sie stumm in langen Reih'n
Für uns!
Und wo im Winde rauschet das Meer,
Da gaben sie freudig ihr Leben her
Für uns!
Sie opferten Zukunft und Jugendglück,
Sie kehren nie wieder zur Heimat zurück
Für uns!
Sie gaben ihr alles, ihr Leben, ihr Blut,
Sie gaben es hin mit heiligem Mut
Für uns!
Und wir? Wir können nur weinen und beten
Für sie, die da liegen bleich, blutig, zertreten
Für uns!
Denn es gibt kein Wort, für das Opfer zu danken,
Und es gibt keinen Dank für sie, die da sanken
Für uns!« [1]).

Der im angehenden Jünglingsalter stehende Knabe schwelgt nicht mehr in den Phantasien der deutschen Jugend, träumt nicht mehr von Kampf und Sieg des täglichen Soldatenspiels, sondern seine Gedankenwelt beschäftigt sich eingehend mit der Tragik des Krieges, wie sie ihm durch den Heldentod des von ihm verehrten Führers und Lehrers nahegetreten ist. Er weiß, welchen Verlust ihm der unerbittliche Tod zugefügt hat, und er läßt seinen Schmerz und seine Trauer in Versen klingen, die nicht nur tief empfunden, sondern die zugleich auch einen Schluß zulassen, wie der jugendliche Poet sich mit den schweren Ereignissen der Zeit, die so unendlich tief in das Menschenschicksal eingreifen, abfindet. Auch in dieser Hinsicht dürfte das Gedicht als bemerkenswert zu bezeichnen sein. —

Heldenkinder hat der Weltkrieg mehrfach gezeitigt. Auch hier sind beide Geschlechter beteiligt, und es ist schwer, zu entscheiden, welches Heldentum größer ist: das der jugendlichen galizischen Samariterin oder das des, von den Kosaken gemarterten, ostpreußischen Ansiedlerknaben.

Dieser letztere, dessen Name nicht bekannt ist — und der sicher noch mehrere Leidensgefährten haben dürfte —, ist in seinem Empfinden und Denken treffend geschildert in einem Gedichte von Kurt Münzer, [2]) das, in Ermangelung weiterer Nachrichten, hier stehen möge:

Die Kosaken.

»Die Mutter rissen sie vom Herd.
Einer warf sie über ein Pferd.
Dann sind sie im Walde verschwunden —
Ich hab sie nie mehr gefunden. —

Das Schwesterchen schlief
Im Kinderbett süß und tief
Und erwachte nicht, als die Lanze sie traf,
Und starb im Schlaf. —

[1]) Biese a. a. O. S. 77—78.

[2]) Taten und Kränze. Lieder zum Kriege 1914. Orplidbücher Nr. 13. Berlin-Charlottenburg. S. 56—60.

Der Vater, der Vater — Sie haben
Den Vater lebendig begraben!
Sie hatten die Kette vom Hund gefunden
Und mich damit an die Tür gebunden.
Und ich habe alles mitangesehn.
Ich schrie, sie ließen mich schreien und flehn
Und stießen mich, schlugen und zwickten,
Die Offiziere lachten und nickten.
Und dann — fanden sie die große Säge....

Es regnete, es stürmte, es war Nacht,
Da bin ich erwacht.
Still wie der Tod war die Welt,
Es klatschte um mich wie ein Zelt,
Ich sah alle Schrecken zumal,
Die unsagbare Qual,
Der Welt furchtbares Ende
Und hob flehend die Hände ...
O! o! wo waren meine Hände?

Stümpfe, Stümpfe, o du mein Gott,
Stümpfe, der Schöpfung Spott!
Vater im Himmel, wo warst du?
Vater, wozu gebarst du
Die Menschen? —
Du verhüllst dein Gesicht
Und erbarmst der Kinder dich nicht.
Arme, Herrgott, sieh sie dir an!
Arme, und keine Hände sind dran!
Stümpfe, Stümpfe hebe ich!
Wozu lebe ich?
Hilfloser als Tier und Kind,
Entsetzlicher als taub, lahm, blind.
Meine abgesägten Hände klagen!
Gott laß tagen!
Ich lebe und meine Hände vermodern
Und Äcker verfaulen, Dörfer lodern,
Gebet wird Fluch! Vater droben,
Ich will — ich will dich loben! —«

Ein Heldenkind, in dem das weibliche Empfinden des Mitleids voll zum Ausdruck kommt, ist die 12jährige galizische Samariterin Rosa Zenoch, die Tochter eines armen Kleinhäuslers aus dem Dorfe Byala. Im Gegensatz zu ihrer tapferen Vorgängerin aus den Freiheitskriegen, der Jungfrau Johanna Stegen in Lüneburg, die 1813 den, gegen die Franzosen kämpfenden Infanteristen, im Kugelregen Munition zutrug, brachte das ebenso mutige Polenmädchen in den Kämpfen bei Rawaruska gegen die Russen im Herbst 1914, inmitten des heftigsten Granatenfeuers, den österreichischen Soldaten Wasser zur Labung. Bei dieser hilfreichen Tätigkeit wurde sie von einem Schrapnell am linken Fuß so schwer verletzt, daß dieser bereits auf dem Transport nach Wien, oberhalb des Knöchels abgenommen werden mußte. Kaiser Franz Joseph spendete dem Kinde ein goldenes Halsband mit Anhänger für ihre aufopferungsvolle Tat, und ließ nicht nur der Mutter 1000 Kronen reichen, sondern wird auch weiterhin für die Heldin sorgen. Die Mutter ist dem Kinde erhalten geblieben, hingegen fehlen von dem Vater und zwei Geschwistern jegliche Nachrichten. Ein Bruder ist im Kriege. In den furchtbaren Kämpfen ist das Heim der Familie zerschossen und zerstört worden, so daß Rosa Zenoch mit ihrer Mutter vorläufig eine Heimat in Wien fand.

Um ihrer Barmherzigkeit willen ist das Mädchen zur Märtyrerin geworden. Unbekümmert um die singenden Kugeln trug sie namentlich den Verwundeten mit atemlosen Eifer Wasser zu und pflegte sie mit ihren schwachen Kräften, bis sie selbst schwer verwundet wurde. Ihr heroisches Wirken verdient deshalb mit Recht in der Kriegs-Kinderseelenkunde vermerkt zu werden. Zwei Gedichte, die ihr Heldentum besingen, mögen hier ebenfalls folgen, von denen namentlich das erstere dem seelischen Zustande des tapferen Mädchens gerecht zu werden sucht.

1. Rosa Zenoch.

Von Moritz Heimann.

»Wasser, die treuen Kämpfenden zu laben,
Trug das furchtlose Mädchen in den Graben.
Unermüdet sind ihre zarten Glieder,
Unerschüttert, so geht sie hin und wieder,
Schöpft in den grauen, steinernen Krug des Armen
Kühlendes Naß und ihr segnendes Erbarmen.
Und so bückte sie sich hin zur Strudelquelle,
Ruht beim Schauen und wendet sich in Schnelle,
Schon den Krug zur rechten Hüfte erhebend,
Schon auf dem linken Arm kindlich schwebend.
Doch da kommt es durch die Lüfte gewettert,
Springt in Splitter, streut sich und trifft und schmettert.
Ist sie durch Gewölke hingesunken,
Süß vom Schmerzensrausche des Himmels trunken?
Ohnmacht will die Sinne ihr übergießen,
Doch sie sieht es noch aus dem Kruge fließen:
Wasser! und es versickert nicht im Sande,
Singend wallt es dahin im blassen Lande,
Wird zum Bache und zum Strome, und ihn gürten
Todesweiden, ach, und die Lebensmyrthen.
Jenseits, drüben, aber kaum noch im Raume,
Teilt sich der Strom vor einem dürren Baume:
In dem Himmel ästet die tote Wildnis,
Doch am Stamm hängt ein dorngekröntes Bildnis.
Und die Wasser — Helferin, schlafe! — umkreisen
Rauschend den Baum und werden die Wurzeln speisen,
Bis der erneute die erneute Welt
Wipfelbrausend und kühl im Schatten hält.«[1])

2. Rosa Zenoch.

»Rawaruska brennt. Rauch rings und Blut
Und Blut und Rauch und lodernde Glut.
Die Hölle zerbirst mit Donner und Blitz,
Und hoch hat die flammende Sonne den Sitz.
Aufwogend im Feuer ein kochendes Meer
Von Russengeschwadern wälzt sich daher.
Halb Österreich wirft sich mit Eisengewalt
Wider die Brandung, die jäh zerprallt.
Und wieder und wieder, voller geschwellt,
Braust an die Flut und — bricht und fällt.
Der Sturmlauf zerstäubt und der rasende Ritt
Wie Gischt und Schaum am Strandgranit.
Stark trotzen die Mauern. Doch lechzend heiß

---

[1]) (Dr. R. Krauß), Deutscher Heldentod. Gedichte vom Opfermut im Felde und daheim. Stuttgart (1915). S. 50—51.

Liegen die Braven in Durst und Schweiß.
»Hilf, Himmel, daß nicht uns der Feind entrafft,
Eh wir siegen, die letzte, verdorrende Kraft!« —
Nie vor dem Höchsten verhallt ein Gebet.
Mitten im Schlachtlärm, lockig umweht,
Lächelnd empor taucht ein Kindergesicht,
Furchtlos, umleuchtet von Herrgottslicht.
Ein flatternd Gewändlein, schlicht und arm,
Schwingt durch die Reihen von Schwarm zu Schwarm.
Schwer schwebt ein Eimer um Schenkel und Fuß.
Freundlich würzt jeden Trunk ein Gruß. —
Wer sandte die Kleine, kugelumdroht,
Helfend herein in die steigende Not? —
Wer ist der Engel, durch dessen Hand
Der schreckende Schatten des Todes schwand?
Rosa Zenoch heißt die Huldgestalt.
Zwölf Jahre kaum ist das Mädchen alt, —
Zu jung noch zum Sterben. »Wir bitten drum:
Rette dich, Kind! Kehr um! Kehr um!« —
Schon klirrt und klafft ihr metallen Geschirr.
Scharf saust ihr ums Ohr ein zischend Geschwirr.
Ein bohrend Gebrumm jetzt, ein Krach, ein Schrei,
Ein Sturz, — Rosa Zenoch mit dabei. — —
Spät steht der Kampf. Von Trägern erschien
Trottend ein Trupp. — — Im Zug nach Wien —
Die Blätter erzählens landaus, landein —
Nahm ab man das zarte, zerschossene Bein.
Und — der Kaiser vernahm's. Mit rührendem Dank
Eine goldene Kette, glitzernd blank,
Eine goldene Kette sandte zum Lohn
Der Heldin der Hütte der Herr vom Thron. —
Fein glänzt die Kette. Doch Gold auch zerstiebt. —
Rosa Zenoch, du bleibst übers Grab geliebt,
Und ein Ehrenmal, schöner als Stein und Erz,
Baut und bewahrt dir Östreichs Herz.« [1])

* * *

Bemerkt sei noch, daß Prof. Dr. W. Stern, der bekannte Breslauer Kinderpsychologe, in Verbindung mit einer Reihe von Mitarbeitern, ein Werk geschaffen hat, das unter dem Titel: Jugendliches Seelenleben und Krieg, im Verlage von J. A. Barth in Leipzig erscheint. Es ist insofern wichtig, als in ihm eine bedeutsame Frage der Jugendkunde dargestellt wird, nämlich, wie die ungeheuren Eindrücke des Weltkrieges auf das Seelenleben des Kindes und der Jugendlichen überhaupt gewirkt haben und wirken. In dieser Sammlung sind Zeichnungen, Gedichte und Aufsätze über Kriegsthemen zusammengestellt und daneben auch psycho-

[1]) Chr. Schmitt, Zu Kampf und Sieg. Kriegsgedichte eines Elsässers. 2. Aufl. Straßburg i. E. 1915. S. 64—65.

logisch gewürdigt worden. Die Stärke und Art der kindlichen Kriegsinteressen, ihr Verständnis für die Ereignisse, die Gemütsbewegungen, die Unterschiede der Geschlechter, Alterstufen und Schultypen finden eingehende Berücksichtigung.[1])

7. Kriegsausstellung der Budapester Kommunalschulen.

Zu Weihnachten wurde eine durch die hauptstädtischen Kommunalschulen in Verbindung mit der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung veranstaltete Kriegsausstellung eröffnet.

Das wertvollste Material bildet die pädologische Abteilung, worüber folgende zwei statistische Tabellen Auskunft erteilen.

Tabelle I. Zeichnungen der Schüler.

	Volksschulen		Bürgerschulen		Höhere Töchterschulen	Realschulen
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen		
Kämpfe in Schützengräben	10	—	9	—	—	1
Soldatengräber	10	5	Sämtliche	Sämtliche	1	1
Wachdienst	10	—	9	—	—	1
Vorpostendienst	10	—	9	—	—	1
Kämpfe	Sämtliche	—	Sämtliche	—	—	1
Illustrierte Zeichnungen: a) Kopierungen b) Kompositionen	Sämtliche	5	9	4	—	1
Symbolische Bilder	10	5	9	4	—	1
Flugmaschinenpläne und Profile	Sämtliche	—	Sämtliche	—	—	1
Militärausrüstungs-Objekte	—	—	1	—	—	1
Karikaturen	Sämtliche	—	9	—	—	1
Sanitätswesen	—	10	—	4	—	—

Außer den verschiedenen Zeichnungen, Bildern, Handarbeiten und selbstgefertigten Gegenständen zierten neun Graphikons die Wände, worin Lad. Nagy seine Ergebnisse zusammenfaßt, die er auf Grund der Datensammlung in Ungarn über die Umfrage: Die Auffassung des Kindes über den Krieg, verarbeitete.

[1]) Das oben genannte Werk Sterns ist inzwischen als 12. Beiheft zur Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung erschienen. S. 22—56 enthält es weitere »Kriegsgedichte von Kindern und Jugendlichen«. Der Preis beträgt geheftet 5 M, gebunden 5,80 M. — Über ähnliche Schriften werden wir demnächst berichten. — Nachträgliche Bemerkung anläßlich der Korrektur. K.

Tabelle II. Schriftliche Arbeiten der Schüler.

	Volksschulen		Bürgerschulen		Höhere Mädchen-schulen	Höhere Handels-schulen	Real-schulen
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen			
Über die Ursache des Krieges	6	3	6	5	2	2	2
Über die Wirkung des Krieges	2	9	6	3	2	2	2
Pflichten im Kriege .	6	10	1	Sämtl.	—	—	—
Gedanken über den Krieg	7	14	Sämtl.	Sämtl.	—	—	—
Episoden über den Krieg	9	2	Sämtl.	9	2	1	1
Geschichten über den Krieg	6	14	Sämtl.	Sämtl.	2	2	2
Über Kriegsspiele .	3	—	4	1	—	—	—
Briefe auf dem Kriegsschauplatz . . .	2	—	—	1	—	—	—
Hilfsarbeiten der Mädchen im Kriege	4	2	—	Sämtl.	2	—	—
Hilfsarbeiten der Knaben im Kriege	4	—	3	—	—	—	—
Wohlfahrtsinstitutionen . .	—	2	2	Sämtl.	2	—	—
Offenbarungen der Phantasie . . .	—	2	1	6	—	—	—
Zukunftspläne der Kinder	2	2	—	—	—	—	—
Über Soldatenleben .	Sämtl.	—	Sämtl.	—	—	—	—

Von besonderem Interesse ist die Gruppe der Pfadfindervereine der Schuljugend, die ein überaus reiches Material über deren Tätigkeit im Kriege umfaßt.

Die Kinderbewahranstalten sind gleichfalls mit entsprechenden Sächelchen vertreten, als beredte Beweise dessen, daß auch die Kleinkinderchen eine blasse Idee von den Weltereignissen besitzen.

Jugendbücher, pädagogische Schriften und ansonstige Lehrgeräte, die in engster Beziehung zum Krieg stehen, liegen in großer Anzahl auf.

Im Zusammenhang mit der Ausstellung werden Vorträge über zeitgemäße Themen von L. Nagy, E. Weszely, L. Nógrády, Magistratsrat G. Demjén und anderen gehalten.

Budapest. K. G. Szidon.

8. Psychische Indisposition bei Rachenmandelentzündung.

Bei einem Schüler der hiesigen Mittelschule war nach Ostern eine andauernde Abnahme der Aufmerksamkeit festzustellen, eine Erscheinung, die im Gegensatz zu der geistigen und körperlichen Beschaffenheit des Kindes stand. Oft wurde der Kleine von einer plötzlich auftretenden Müdigkeit übermannt, seine geistige Regsamkeit nahm ab, die Leistungs-

fähigkeit litt. Der Gesichtsausdruck ließ auf eine Veränderung irgend welcher Art schließen. Auch der Knabe mußte seine zeitweise Geistesabwesenheit geahnt haben und suchte sich mit aller Energie von diesem ihn beängstigenden Zustande zu befreien. Auf einmal war er augenleidend. Die besorgte Mutter besuchte zur Untersuchung einen Spezialarzt. Eine schmerzhafte Augenentzündung konnte festgestellt werden, aber die Ursache war nicht aufzufinden. Der Zustand wurde schlimmer und unerträglicher. Nach mehreren Wochen fand eine zweite Untersuchung statt. Der Augenarzt konsultierte, daß die Augen und die Sehkraft normal seien. Er verwies die besorgte Mutter an einen besonderen Arzt, zwecks Untersuchung von Nase und Rachen. Die Vermutung war richtig. Der Knabe litt an Rachenmandelentzündung. Ein operativer Eingriff glückte, das Augenleiden verging. Das Kind ist seitdem außerordentlich rege und beteiligt sich lebhaft am Unterrichte.

Meuselwitz, S.-A. Hilfsschullehrer O. Zeißler.

---

9. Aus dem Psychologischen Institut des Leipziger Lehrervereins

wird uns über dasselbe folgendes mitgeteilt:

Am 3. Mai 1916 besteht das Leipziger Lehrervereins-Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie 10 Jahre. Seit 1910 veröffentlicht es unter der Leitung von Dr. M. Brahn die Ergebnisse seiner wissenschaftlichen Untersuchungen in den jährlich erscheinenden »Pädagogisch-Psychologischen Arbeiten«. Eine Fülle wertvollen Stoffs ist dort bereits zusammengetragen worden. Der frühere Vorsitzende des Instituts, Lehrer Rudolf Schulze, beschreibt hier einen von ihm erfundenen neuen zeitmessenden Apparat, der psychologische Vorgänge bis auf tausendstel Sekunden genau mißt. Der frühere Assistent und jetzige Tübinger Pädagogikprofessor Dr. Deuchler erläutert die Wirkungsweise des von ihm konstruierten Pendel-Kurzschers. Der Leipziger Taubstummenlehrer R. Lindner befaßt sich mit der Umgestaltung des ersten Sprachunterrichts der Taubstummen. Es wird ferner experimentell erforscht, wie sich die Empfindlichkeit für einfache Farbenwahrnehmungen von Knaben und Mädchen vom 5.—15. Lebensjahre entwickelt, wie sich die Intelligenz der Schüler zum unmittelbaren und dauernden Behalten verhält, wie sich die körperlichen Leistungen der Kinder einer Dorfschule in den verschiedenen Tageszeiten durch die Wirkung des Schulunterrichts verändern, welche psychologischen Wirkungen die Unterrichtsfrage ausübt. Man untersucht das Verhalten der Aufmerksamkeit beim Lesen längerer Wörter und beim Reagieren, prüft die Intelligenz der Schulkinder, versucht Beziehungen zwischen Intelligenz, Körperentwicklung und Ermüdbarkeit herzustellen, gibt dem modernen Zeichenunterricht durch Untersuchungen über den Farbensinn der Kinder wertvolle Unterlagen und erforscht, wie sich die Einübung einer Leistung entwickelt, zu der das Kind keine natürliche Beanlagung mitbringt. Man fragt weiter: Wie lange hält diese Übung an? Wie sind die Unterschiede der Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen

bei Kindern verschiedener Altersstufen beschaffen? Welche Liniatur ist im Schreiben für das Kind am besten geeignet? Zur Aufklärung der Beziehungen zwischen körperlichen und geistigen Vorgängen liefert die Arbeit des derzeitigen Vorsitzenden O. Meyrich einen wertvollen Beitrag. Er hat in der Blutbeschaffenheit und vornehmlich im Hämoglobingehalt einen Maßstab zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit des menschlichen Organismus gefunden. Seine Arbeit bietet auch großes soziales Interesse, indem sie die weite Verbreitung der Blutarmut in der Großstadt zeigt.

Welche Bedeutung man allen diesen Untersuchungen beimißt, ist daraus zu ersehen, daß verschiedene deutsche Bezirksschulinspektoren einzelne Arbeiten zum Mittelpunkt ihrer amtlichen Lehrerkonferenzen gewählt haben. Das Sächs. Kultusministerium hat auch im Kriegsjahre dem Institut den üblichen jährlichen Beitrag von 500 M gewährt.

Im übrigen wird das Institut vom Leipziger Lehrerverein unterhalten, der hierfür bereits über 30000 M aufgewendet hat. Doch auch zahlreiche Lehrerverbände, wissenschaftlich interessierte Firmen und Einzelpersonen unterstützen in hochherziger Weise das Institut durch Erwerbung der passiven Mitgliedschaft. Gegen eine jährliche Mindestzahlung von 20 M erhalten diese Förderer die Institutsveröffentlichungen vom 1. Schriftführer des Instituts (Lehrer Paul Schlager, Leipzig, Eutritzscher Str. 19, II) umsonst und portofrei zugesandt. Auf der Ehrentafel im großen Hörsaal des Instituts sind bis jetzt 1 Ehrenmitglied (Wilhelm Wundt) und 95 Förderer eingetragen.

---

10. Über die Täuschungen des Gesichtssinnes

hat Dir. Dr. Hugo Schmidt (Hainichen i. Sa) in Heft 3, Jahrg. 1915 der Vierteljahrsschrift »Eos« eine kleine Abhandlung veröffentlicht. Ausgehend von dem auch an dieser Stelle niedergelegten Gedanken, daß wir nötig für die Schule diagnostische Methoden brauchen, hat der den Lesern unserer Zeitschrift bestens bekannte Verfasser mit Volksschulkindern eingehende Untersuchungen über Sinnes- (Gesichts-)Täuschungen angestellt, in denen er Methoden von Rossolimo, Knox und Müller-Lyer teils vereinfacht, teils vervollständigt und berichtigt. Er kommt dabei u. a. zu folgenden Schlüssen:

Die Kinder haben im allgemeinen ein schwaches Bewußtsein von der Sinnestäuschung.

Die Sinnestäuschung ist bei den kleineren Kindern von 10 Jahren stärker als bei denen von 12 Jahren.

Es gibt mindestens 2 Arten von Sinnestäuschungen: angeborene und (durch Übung und Erfahrung) erworbene. Höper.

---

11. Ein Kriegs-»Mann« von vier Jahren!

Von einem Fall außergewöhnlicher Frühreife berichtet Dr. Obmann, Assistenzarzt am Herzoglichen Georgen-Krankenhause in Meiningen, unlängst der »Deutschen Medizin. Wochenschrift«. Der

wegen einer akuten Erkrankung eingelieferte, jetzt noch nicht 4 Jahre alte Robert E. hat normale Eltern und sechs völlig normal entwickelte Geschwister. Sein Vater steht zurzeit als Landsturmmann im Felde. Bis zur Vollendung des 1. Lebensjahres verlief auch die Entwicklung des kleinen Robert ganz regelmäßig. Von dem Zeitpunkt an entdeckten die Eltern an dem Knaben merkwürdige körperliche und seelische Veränderungen. Die Kräfte nahmen rapide zu, die Muskulatur straffte sich, die Stimme wurde tief und es traten alle Anzeichen der männlichen Reife ein. Schon mit drei Jahren mied Robert das harmlose Spiel der Knaben, dagegen suchte er Beteiligung an den Gesprächen der Erwachsenen. Wie die Mutter dem Krankenhausarzt erklärte, ist Robert in dem kleinen Landwirtschaftsbetrieb tüchtig zur Hand; seine Lieblingsbeschäftigung ist das Ein- und Ausspannen der Kühe. Andererseits hatte sie auch unter der Eigenwilligkeit des Sohnes zu leiden, denn wenn Robert zornig werde, sei er gar nicht zu bändigen. Der kleine Patient machte, im Bette liegend, auf den Arzt den Eindruck eines im Wachstum zurückgebliebenen Mannes. Er ist jetzt 121 cm groß und wiegt 68 Pfund. Daß es dieser vierjährige Landsturmmannssohn zu einer ansehnlichen Körperkraft gebracht hat, geht daraus hervor, daß er einen 20 Pfund schweren Eimer mit einer Hand hebt und mühelos ein fünfjähriges Kind im Gewicht von 26 Pfund trägt. Zu seiner Narkotisierung brauchte man im Krankenhaus dasselbe Quantum wie für einen erwachsenen Mann. Die weitere Entwicklung dieses noch jung an Jahren befindlichen »Mannes«, der, wie Dr. Obmann ausdrücklich betont, sonst völlig gesund erscheint, soll ärztlich beobachtet werden. Sie wird ein unschätzbares Studienmaterial für die medizinische Wissenschaft abgeben. (Jen. Ztg.)

---

12. Geh. Sanitätsrat Dr. Emil Pfeiffer in Wiesbaden,

der langjährige Sekretär des Deutschen Kongresses für innere Medizin, feierte am 1. März seinen 70. Geburtstag. In Wiesbaden geboren, studierte Pfeiffer in Bonn, Würzburg und Berlin, wo er 1869 promovierte und 1870 die ärztliche Approbation erlangte. Nachdem er den deutsch-französischen Krieg mitgemacht, ließ er sich in Wiesbaden nieder, wo er sich als Präsident des Kurvereins und als Stadtverordneter die größten Verdienste um die Hebung des Kurortes Wiesbaden erworben hat. Neben der Kinderheilkunde hat Pfeiffer mit besonderem Eifer die Stoffwechselkrankheiten wissenschaftlich bearbeitet. Namentlich über die Gicht und die Nierensteine hat Pfeiffer wichtige Arbeiten geliefert und sich besonders um die Verwertung des Fachinger Mineralwassers Verdienste erworben. Der Kongreß für innere Medizin hat Pfeiffer, der ihn mitbegründet hat, anläßlich seines 25jährigen Bestehens zum Ehrenmitglied ernannt. Auch bei der Gesellschaft für Kinderheilkunde hat Pfeiffer lange Jahre die Geschäfte als Sekretär geführt.

C. Zeitschriftenschau.

Beobachtende und angewandte Psychologie.

Luquet, M. G., Le premier âge du dessin enfantin. Archives de Psychologie. XII, 45 (Février 1912), S. 14—20.

Beitrag zur Entwicklung der zeichnerischen Begabung bei einem Knaben und einem Mädchen. Die Kinder ziehen zuerst Striche ohne eine bestimmte Absicht nur aus dem Bestreben, irgend eine bestimmte Tätigkeit auszuüben. Dann sieht das Kind in seine Striche etwas hinein: die Striche erhalten einen repräsentativen oder symbolischen Charakter. Bestimmend wirken dabei mit die Analogie der Form der gezeichneten Figur mit einem wirklichen Gegenstand und der Einfluß äußerer Umstände (momentanes Interesse). Wenn das Kind seiner Zeichnung einen bestimmten Charakter beigelegt hat, wird die Zeichnung oft daraufhin vervollständigt, um die Ähnlichkeit mit dem Objekt stärker zu betonen. Wenn das Kind dazu kommt, wirkliche Gegenstände mit Absicht zu zeichnen, geht es über in eine zweite Entwicklungsstufe seiner zeichnerischen Begabung.

Lindner, Rudolf, Moralpsychologische Auswertung freier Kinderzeichnungen von taubstummen Schülern. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. XV, 3 (März 1914), S. 160—177.

Die ethischen Maße taubstummer Kinder lernen wir gut aus ihren freien Zeichnungen kennen. Die beobachteten freien Willensäußerungen stimmten mit der Ethik in den Zeichnungen durchaus überein. Lindner sammelte 64 Geschichten in Bildern aus einer Klasse gutbefähigter taubstummer Schüler (9 Knaben, 2 Mädchen; ein Knabe zeichnete nicht mit). Von diesen Geschichten sind 44 »blutig«. Beweise helfender Nächstenliebe finden sich auffallend wenig. Roheiten und Grausamkeiten liegen also der Natur dieser Kinder näher als Mitleid und Mitgefühl — ein Zug, der sich bei taubstummen Kindern länger erhält als beim hörenden Kinde. Das bedeutet natürlich keinen Vorwurf für das Kind; wohl aber muß diese Erkenntnis vor ungerechter Beurteilung und Behandlung schützen.

Ehrlich, Toni, Vom Erwachen des ästhetischen Empfindens. Der Säemann. 1912, 11 (19. November 1912), S. 509—513.

Aus den Beobachtungen, die sehr sorgfältig aufgezeichnet sind, geht hervor, daß das Kind ziemlich früh ästhetische Empfindungen hat. Zugleich bietet die Arbeit einige Proben frühen Erinnerungsvermögens.

Wilker, Karl, Eine Untersuchung für die Eltern über die Entwicklung des ästhetischen Urteils ihrer Kinder. Deutsche Elternzeitschrift. 5, 1 (1. Oktober 1913), S. 1—4.

Die Untersuchung soll die Eltern anregen zur Beobachtung des kindlichen Seelenlebens. Dementsprechend ist die Darstellung ganz einfach.

Seemann, W., Wie stehen die Kinder zu Gedichten? Pädagogische Forschung. II, 3 (April 1914), S. 276—296.

Im März 1913 wurden Hamburger Volksschüler aller Klassen vom 8. Lebensjahre an veranlaßt, »die drei schönsten Gedichte des Lesebuchs« zu nennen, womöglich mit kurzer Begründung. Zur Bearbeitung stand ein Material von 9050 Knaben und 8450 Mädchen zur Verfügung. In der vorliegenden Arbeit ist das Material nach Klassen bearbeitet. Überraschend neues bot das Material nicht. Wohl aber ist die zahlenmäßige Verteilung äußerst interessant. Im einzelnen darauf ein-

zugehen, würde hier zu weit führen. Seemann betont die Notwendigkeit weiterer und anderer Versuche, die z. B. untersuchen das Verhältnis der Kinder zum Humor, zur verkappten oder aufgetragenen Moral, zur Naturlyrik, zum Volkslied, zum Liebesgedicht usw. — Interessant sind auch die Vergleiche mit dem Inhalt des neuen Hamburger Lesewerkes.

Köster, Herm. L., Schundliteratur in Beispiel und Gegenbeispiel. Deutsche Schulpraxis. 33, 29 (20. Juli 1913), S. 225—228.

Der Verfasser stellte in der ersten Klasse einer Hamburger Knabenvolksschule einen Versuch an: er bot den Schülern eine Probe guter Literatur und eine solche herkömmlicher Schundliteratur, ließ sie dann sich darüber aussprechen und endlich selbst eine Geschichte erfinden. Die Arbeit bietet einen interessanten Beitrag zur Frage des literarisch-ästhetischen Urteils unserer Volksschüler.

Schlemmer, Hans, Tertianerpoesie. Der Säemann. 1913, 6 (24. Juni), S. 264 bis 270.

Einige (durchaus selbständige) Gedichte 12- bis 15jähriger Jungen. Bemerkenswert ist die Feststellung, daß ein Tertianer selten humoristisch dichtet. Auch für die humoristische Poesie anderer Dichter haben die Tertianer nach Schlemmers Erfahrungen nicht viel Verständnis.

Muthorst, H., Die Jugendlogen eine pädagogische Sünde? Selbstzeugnisse der Kinder. Die Enthaltsamkeit. 15, 4/5 (April/Mai 1913), S. 27—29.

Eine Reihe Kinderaufsätze, die kinderpsychologisch wertvoll sind.

Gonda, Gisella, Wofür interessiert sich das Kind? A Gyermek. VIII, 4, 1914, S. 323—327.

7—12jährigen Mädchen wurden eine Reihe von Fragen vorgelegt nach Beliebtheit und Unbeliebtheit der Lehrgegenstände, nach der Lieblingslektüre und -beschäftigung, nach dem Lieblingsspiel, nach Idealen usw. — Die Ausdrucksweise ist zum Teil so unklar, daß wir von einem Referat über die Ergebnisse absehen.

Pototzky, Carl, Welchen Gebieten entnimmt man am besten die Erzählungen für die Kleinsten? Zeitschrift für Kinderpflege. IX, Januar 1914, S. 11—12.

Die Motive zu Erzählungen für die Kinder sind ihrem Gedankenkreis zu entnehmen. Märchen sollen gewissermaßen als »Leckerei« geboten werden.

Scheifler, H., Wie lange spielen wir als Kinder? Der Säemann. 1913, 12 (13. Januar 1914), S. 537—539.

Physiologisch und psychologisch bildet die Pubertät die Grenze für das Spielalter; diese ist also variabel. Durch den Eintritt in die Schule ändern sich wohl die Spielformen des Kindes, die psychologischen Grundlagen und die seelischen Vorgänge bleiben aber die gleichen.

Schnelle, Lotte, Wie weit reichen Kindheitserinnerungen zurück? Zeitschrift für Kinderpflege. 8, März 1913, S. 117—118.

Eine $6^1/_2$jährige Tochter erinnerte sich an eine am 1. Geburtstag angetretene Reise, eine 5jährige erzählt Erlebnisse bis zu ihrem 16. Monate zurück. Ein $3^1/_2$jähriger Junge erinnert sich nur ein Jahr zurück. Die Verfasserin selbst erinnert sich an manche Begebenheiten, die sich vor ihrem 18. Lebensmonat zutrugen (bei einer war sie kaum 10 Monate alt); ein ihr bekannter Mediziner erinnerte sich einer Begebenheit aus dem Alter von 10 Monaten.

Seemann, W., Früheste Jugenderinnerungen. Die Pädagogische Praxis. II, 9 (Juni 1914), S. 500—503.

6 Kinderaufsätze aus Hamburger Schulen über dieses Thema.

Ganghofer, Ludwig, Wie weit reicht das Gedächtnis zurück? Zeitschrift für Kinderpflege. VIII, November 1913, S. 270—271.

Die älteste Erinnerung, die Ganghofer hat, reicht zurück auf ein Alter von $1^1/_2$ Jahren (Zerbrechen einer Stehlampe, als das Kind allein im Zimmer war). Eine zweite Kindheitserinnerung ist die: als dreijähriger Bub läuft er aus dem elterlichen Hause in einem unbewachten Augenblick schnurstracks aus der Badewanne nackt über Markt und Straßen. Eine weitere Erinnerung, in der die Sexualität eine große Rolle spielt, reicht ins vierte Lebensjahr zurück.

Walter, H., Warum lügen und betrügen wir Schüler? Der Säemann. 1913, 7 (29. Juli), S. 318—324.

Aufsatz eines Gymnasialabiturienten, der besonders psychologisches Interesse hat, aber auch sonst für den Lehrer außerordentlich viel beachtenswertes enthält.

Martos, August, Psychologie und Pädagogik der Kinderlügen. A Gyermek. VIII, 1914, 1, S. 69—71.

7 % aller Schulkinder sollen lügnerisch sein. Es wird zwischen scheinbaren Lügen und positiven Lügen unterschieden. Die letzteren kommen bei größeren Kindern vor, vereinzelt aber auch schon bei drei- bis sechsjährigen Kindern. Ebenso finden sich bei größeren Kindern bisweilen Lügen infolge der Schwäche des Erinnerungsvermögens und der Unzulänglichkeit der Apperzeption. Die pathologischen Lügen (mitomanische Kinder) sind in eine besondere Gruppe einzureihen.

Kindliche Zeugenaussagen. A Gyermek. VIII, 1914, 1, S. 73—74.

Auf Grund von Versuchen an etwa 800 Schülern kam Paul Angyal zu der Ansicht, daß man auf die Zeugenaussagen von Kindern zwar nicht Verzicht leisten solle, wohl aber sollten Kinder nur in besonders dringenden Fällen vernommen werden. Die Vernehmung soll möglichst sofort und unter Ausschluß der Öffentlichkeit durch besonders geschulte Personen erfolgen. Suggestivfragen müßten unterbleiben. Unter Umständen sind Psychiater und Pädagogen zur Begutachtung des Kindes und seiner Glaubwürdigkeit zuzuziehen.

Stern, William, Eigenschaften der frühkindlichen Phantasie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. XV, 6 (Juni 1914), S. 305—313.

Aus dem Buche: Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebensjahre (Leipzig, Quelle & Meyer, 1914), auf das wir nach Erscheinen ausführlich zu sprechen kommen werden.

Terada, Seiichi, Über die Träume der minderjährigen Gefangenen. Jidō Kenkyū. XVII, 1 (August 1913).

300 männliche Gefangene im Alter von 17—20 Jahren im Gefängnis zu Sugamo (Tokio) zeichneten dem Verfasser 459 Träume auf. Diese beziehen sich in 29,7 % auf Familienangehörige, in 9 % auf die Entlassung aus dem Gefängnis nach dem Strafablauf. Erlebnisse aus früherer Kindheit fehlten in den Träumen.

Rössel, Fritz, Ein Hilfsschulversuch als Beitrag zur vergleichenden Jugendkunde der Geschlechter. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 15, 5 (Mai 1914), S. 265—280.

Im Juni 1913 wurde in den ersten drei Klassen von 11 Hamburger Hilfsschulen den Kindern das Thema »Was würde ich mit 10 Mark anfangen?« zur Bearbeitung gestellt. 310 Knaben und 240 Mädchen im Alter von $11^1/_2$ bis $13^1/_4$ Jahren lieferten die Beiträge. Die Ergebnisse im einzelnen mögen im Original nachgelesen werden. Den Hauptgruppen nach wollten das Geld verwenden

	Knaben	Mädchen
zum Sparen	16,13 %	13,33 %
zur Kleidung	65,48 „	85,8 „
für Spielzeug	20,0 „	9,16 „
für Vergnügungen	19,35 „	15,42 „
zum Teilen und Abgeben an Eltern usw.	19,68 „	20,08 „

Wie aus den Zahlen schon hervorgeht, wird vielfach nur ein Teil des Geldes für den angegebenen Zweck verbraucht. Der Wert von 10 Mark war von 7,74 % der Knaben und 10,83 % der Mädchen nicht erfaßt. Der gemeinsame Unterricht scheint nach diesen Untersuchungen in den betreffenden Klassen keinen Ausgleich unter den Geschlechtern hervorgerufen zu haben.

D. Literatur.

Würtz, Hans, Uwes Sendung, ein deutsches Erziehungsbuch, mit besonderer Berücksichtigung der Krüppel. Unter Mitwirkung von Willy Schlüter. Leipzig, F. C. W. Vogel, 1914. 8°. VII u. 303 Seiten. Preis geb. 12 M.

Das Buch bildet den Anfang einer Krüppelpädagogik. Sein Verfasser, Erziehungsdirektor des Oskar-Helene-Heims für Heilung und Erziehung gebrechlicher Kinder in Berlin, schildert darin, ausgehend von seiner eigenen Wirksamkeit als Krüppelerzieher, in eigenartiger Sprache und Form, die Kultur des Krüppeltums, wie sie vorzugehen hat, um die sittliche, seelische und geistige Verkrüppelung zu beheben. Weit ausholend, gibt Würtz in seinem Uwe eine Persönlichkeit, die allen Problemen der Krüppelerziehung mit tiefem Verständnis nachgeht. Der Wert des Buches besteht u. a. auch darin, daß hier zum ersten Male eine Psychologie des Krüppels versucht wird, die sich neben den bisher erzielten Resultaten der modernen Krüppelfürsorge auch auf ausgedehnte historische und literarische Studien stützt. Die für die Praxis zu befolgenden Richtlinien entnimmt der Autor zum Teil der Philosophie des Berliner Ethikers Schlüter, dessen Theorie sich um »die Erhebung des Menschen zum eigenen Schicksalsschöpfer« bemüht. Die von Schlüter erstrebte, sogenannte »Schicksalskunde, die als Biosophie sich die Erzeugung kultureller Tatkraft zum Ziele setzt,« mußte Würtz um so mehr reizen, sie in die Wirklichkeit zu übertragen, da man heute je länger desto mehr die Krüppel zu »schöpferischer Freitätigkeit« d. h. zu weitgehender Selbständigkeit zu erziehen sucht. Obgleich das Buch vielfach in novellistischer Form gehalten ist, enthält es doch soviel originelle Gedanken, um deretwillen es weite Verbreitung verdient, zumal sich der Verfasser außer an die zünftigen, auch an alle übrigen Interessenten wendet, denen die Krüppelbehandlung nicht gleichgültig ist.

Idstein i. T. M. Kirmsse.

Hallgarten, Rob., Charles L. Hallgarten. Frankfurt a. M., Verlag von Englert & Schlosser, 1915. kl. 4°. 94 Seiten, mit Bildnis. Preis 2 M.

Daß Lebensbilder, wie das vorliegende, in die Hände aller derer gehören, die am großen, weit umfassenden Werke der sozialen Fürsorge sich irgendwie betätigen, bedarf eigentlich kaum einer Erwähnung. Denn Ch. Hallgarten, der Mitbegründer der Erziehungsanstalt für Schwachsinnige in Idstein und Pate der Frankfurter Hilfsschuleinrichtung — die dritte Hilfsschule nennt sich nach ihm Hallgartenschule — ging nicht etwa in der Fürsorge an geistig Minderbegabten auf, nein, dieser umsichtige Philanthrop hat ein langes Leben daran gesetzt, hunderterlei Elend und Nöte bannen zu helfen, in Gemeinschaft mit treuen Gesinnungsgenossen. In dem Büchlein hat ein Sohn des Verewigten — 1838—1908 —, in liebevoller, aber völlig ob-

jektiver, Weise alles das geschildert, was der Vater in sozialer Hinsicht geleistet hat. In Deutschland geboren, siedelte Ch. Hallgarten schon in der Jugend nach Amerika über. Den dort erworbenen Reichtum verwendete er bereits teilweise dazu, um im Lande des Dollars Armenpflege zu treiben, da es, wie er meinte »Pflicht und wohlverstandenes Interesse der Begüterten ist, Elend zu lindern, das die Notleidenden zur Erbitterung und Verbitterung führt«. Die Hauptarbeitszeit begann für ihn jedoch erst, als er später nach Deutschland zurückkehrte, und sich in Frankfurt a. M. niederließ, um die Kunst des Wohltuns in reichem Maße zu üben. Sein Organisationstalent fand nicht nur im städtischen Armenamt einen fruchtbaren Boden, sondern es ist auch verknüpft mit den Werken der Kinderfürsorge, dem Krankenwesen, der Volksernährung, dem Wohnungswesen, der Volksbildung, der Arbeiterbewegung und der Frauenfrage. Und in allen diesen wichtigen Fragen erzielte er reiche Erfolge. Sein Sohn Dr. Fritz Hallgarten arbeitet nun im Geiste des Vaters weiter. So ruht auf dem Sohne der Segen des Vaters.

Idstein i. T. M. Kirmsse.

Keller, Helen, Wie ich Sozialistin wurde. Autorisierte Übersetzung von Alfons Büchle. Stuttgart, Verlag R. Lutz. kl. 8°. 113 Seiten. Leicht geb. Preis 1 M.

Nach längerer Pause erhalten wir von der taubblinden Amerikanerin H. Keller wieder ein neues Buch vorgelegt, das mehrere ihrer Arbeiten enthält, die in amerikanischen Zeitschriften erschienen sind. Wir lernen sie darin als eine Kämpferin für die Armen, Notleidenden und für ihre Schicksalsgenossen kennen, wovon übrigens auch frühere Bücher von ihr Zeugnis ablegen. Es wird sich also niemand darüber wundern, daß H. Keller zur Sozialistin geworden ist. Wollte sie etwas wirken in der Welt, wollte sie ihre reichen Gaben entsprechend auswirken, so mußte sie den Beruf der Sozialistin ergreifen. Freilich er birgt auch Gefahren in sich für sie, da man ihr vorhält, daß sie öfters über Dinge urteile, die ihr infolge ihrer Gebrechen nur schwer zugänglich seien. Das Schriftchen enthält folgende Aufsätze: 1. Wie ich Sozialistin wurde. 2. Ein Appell an die Vernunft. 3. Das Recht des Arbeiters. 4. Die moderne Frau. Die Ausführungen der Verfasserin gipfeln in dem Satze, daß die Hand — »die Lebenskraft des Menschen, die Gestalterin der Welt« — dazu beitrage, »die Aufrichtung und Verjüngung des Menschengeschlechts« zu ermöglichen. In psychologischer Hinsicht stellt auch dieses Büchlein einen wertvollen Beitrag dar, wie sich die Dreisinnige mit den Problemen sozialer Fürsorge abfindet.

Idstein i. T. M. Kirmsse.

Baldrian, Karl, Direktor der niederösterreichischen Landestaubstummenanstalt in Wiener-Neustadt. Methodischer Wegweiser im Sprachunterrichte: im künstlichen der Taubstummenschule und naturgemäßen in Schulen für Hörende. Leipzig, Verlag von Otto Nemnich, 1915. VI u. 105 S.

Das Buch umfaßt 18 Konferenzvorträge, gehalten zu dem Zweck, Lehramtskandidaten in das Taubstummenlehrfach, insbesondere in den Sprachunterricht, einzuführen. Weckung und lebhaftere Entfaltung des Sprachlebens ist sein Ziel, und es hält, was der Titel verspricht.

B. betont zunächst den Wert der Lautsprachenbildung für den Taubstummen und zieht die Grenze der Bildungsmöglichkeit. Dann zeichnet er in anschaulicher Weise einige Strecken des methodischen Weges, auf dem der Taubstumme zur Erlangung einer Elementarsprache gebracht werden kann. Von einigen Kapiteln sei die Überschrift wiedergegeben. II. Anbahnung des Sprachformendenkens. IV. Erzielung größerer Beschleunigung im Denken und Sprechen. V. Vorbereitung lebensvoller Verkehrssprachanwendung durch den Unterricht. XIII. Pflege der Zwiegespräche und deren Aufgabe für die Zwecke der künstlichen Spracherlernung. XV. Altes und Neues über die Wechselbeziehungen zwischen Verständnis und Gebrauch der Sprache bei Vollsinnigen und Gehörlosen. XVII. Pflege des Poetischen, Ästhetischen und Religiösen im Sprachunterrichte der Taubstummenschule. Die Probe eines Aufsatzes im letzterwähnten Kapitel gibt einen Beweis dafür, daß die Elementarsprache des Entstummten durchaus nicht arm zu sein braucht. Was B. im Schlußkapitel sagt über das Zuviel an Worten (Regeln für richtigen Sprach-

gebrauch), über »Anschauen des in Sprache Gekleideten durch Augen, Ohr, Sprechmuskelgefühl,« muß immer wiederholt werden, und es ist ja dank solcher Mahnungen eine starke Bewegung im Gange, den Grammatik- und gesamten Sprachunterricht zu vereinfachen. Bezüglich des Letzteren aber, »Anschauen des in Sprache Gekleideten durch Sprechmuskelgefühl« bleibt noch mancher Wunsch offen. Es müßten, soll diese Forderung erfüllt werden, die Lehrer vom Seminar her viel reichlicher mit Kenntnissen und Erfahrungen (prakt. Übungen!) in Stimmbildung ausgerüstet sein. Sehr instruktiv, ich kann nicht genug darauf hinweisen, ist die Stimmbildungsmethode von Prof. Engel-Dresden.

Dresden. Kurt Lehm.

Schneider, Johannes, Schriftleiter der Zeitschrift: »Der Lehrmeister im Garten und Kleintierhof,« Der Kleingarten. Sammlung »Aus Natur und Geisteswelt,« 498. Bändchen. Mit 80 Abb. Leipzig, B. G. Teubner, 1915. 95 S. Geb. 1,25 M.

Der auf dem Gebiete des Gartenwesens rühmlichst bekannte Verfasser hat hiermit ein Werkchen geschaffen, das in gedrängter übersichtlicher Kürze das Wissenswerteste über die Arbeiten im Gemüse-, Obst- und Blumengarten enthält. Es verdient dies Werkchen als Ratgeber die weiteste Verbreitung bei allen denen, die sich jetzt zur Kriegszeit mit der Bewirtschaftung eines Stückchens Gartenland befassen, insbesondere erscheint dies Werkchen auch geeignet als Leitfaden für die Hand der Schüler an landwirtschaftlichen Lehranstalten und an Fortbildungsschulen.

W. Dörr.

Eingegangene Literatur.

Sully, Dr. Jakob, und Stimpfl, Dr. Joseph, Handbuch der Psychologie für Lehrer. Leipzig, Wunderlich Verl., 1915. 477 S. Br. 5,80 M, geb. 6,40 M.

Wohlrab, E. H., Aus der Praxis der Arbeitsschule. Ebenda 1912. 128 S. 1,60 M, geb. 2 M.

Hofmann, J., und Wölfing, A., Beiträge zur didaktischen Technik. Ebenda 1912. 71 S. 0,80 M, geb. 1,20 M.

Krause, Paul, Die Entwicklung eines Kindes von der Geburt bis zum Eintritt in die Schule. Ebenda 1914. 101 S.

Dix, Kurt Walther, Vorstellen und Handeln. (Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes, 3. Heft.) Ebenda 1914. 148 S. 2 M, geb. 2,50 M.

Jetter, J. L., Wohlarbeit im Programm der Volkserziehung. (»Aus Schule und Leben,« III. Reihe, Nr. 6.) Straßburg, Friedrich Bull Verl., 1914. 108 S. Geh. 2 M.

Schreiber, H., Das Bauen von innen. Ebenda 1914. 66 S. Geh. 1,40 M.

Dornblüth, Dr. med. Otto, Deutsches Erziehungsbuch. Wiesbaden, J. F. Bergmann Verl., 1915. 252 S. Geb. 5 M.

Dörfler, Dr. Peter, Als Mutter noch lebte. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandl. 285 S.

Baedorf, Dr., und Soennecken, Friedrich, Fibel: »Lesefreude«. Bonn, F. Soennecken Verl., 1914. 110 S.

Reinke, Dr. J., Deutsche Hochschulen und römische Kurie. Leipzig, Barth Verl.. 1911. 59 S. 0,80 M.

Gansberg, Fritz, Der freie Aufsatz. (Lebensvoller Unterricht, Bd. 1.) Leipzig, Voigtländer Verl., 1914. 371 S. 6,50 M.

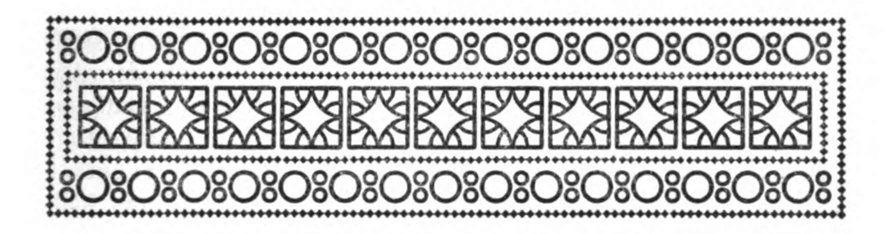
Baron von Brockdorff, Prof. Dr., Die Philosophie in der Pädagogik. Osterwieck 1912. 89 S. Br. 1,60 M, geb. 2,20 M.

Börner, Wilhelm, Charakterbildung der Kinder. München, Oskar Beck Verl., 1914. 314 S. Geb. 4,50 M.

Beßmer, Julius, Das menschliche Wollen. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagsbuchhandl., 1915. VIII und 276 S. 5 M.

Klumker, Prof. Dr. Chr. J., Deutsche Erziehungsanstalten in Wort und Bild. Erste Abt. Halle a. S. 1915. 85 S. 2,50 M.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



A. Abhandlungen.

1. Die Berufswahl bei schwer erziehbaren (neuro- oder psychopathisch belasteten) Kindern.

Von

G. Simon, Stuttgart.

I.

In kurzer Zeit hat die Fürsorge für die reifere Jugend einen ungeahnten Aufschwung genommen. Dabei wendet man auch der Frage der Berufswahl das Maß von Interesse zu, das dieser ihrer Wichtigkeit entsprechend zukommt. Man erkennt immer mehr, von welch einschneidender Bedeutung diese Wahl des Berufes zunächst für den Einzelnen ist, wie mächtig aber auch durch sie gerade das allgemeine Wohl beeinflußt wird. Ist es doch fürwahr unschwer einzusehen, daß der Schritt, der bei einer überaus großen Zahl von Menschen der wichtigste des Lebens ist und weitgehend über deren Wohl und Wehe entscheidet, eben deshalb zugleich von einer tiefeinschneidenden sozialen und wirtschaftlichen Bedeutung für das Ganze sein muß.

Wenn nun die Berufswahl für jeden Menschen eine wichtige Entschließung ist, ist dies in ganz besonderem Maße der Fall für die seelisch abnormen Menschen. Wir verstehen darunter Menschen mit solchen seelischen Unregelmäßigkeiten, die nicht Geisteskrankheiten sind, aber die betreffenden Personen auch im günstigsten Fall nicht als im Vollbesitz geistiger Normalheit und Leistungsfähigkeit stehend erscheinen lassen (Koch), mögen diese Unregelmäßigkeiten nun ihnen angeboren oder erst im Leben erworben sein. Wir nennen diese Unregelmäßigkeit, welche auf dem Seelenleben eines Menschen lasten kann, diese psychopathische Konstitution, kurz »Belastung«,

die davon betroffenen »Belastete« oder »Psychopathen«. Außer Betracht bleiben Fälle, wo in bezug auf die Intelligenz eine derartige Unregelmäßigkeit vorliegt, daß eine regelmäßige berufliche Betätigung überhaupt ausgeschlossen ist. — Auf eine solche psychopathische Konstitution ist in zahlreichen Fällen zurückzuführen, was als »Nervosität« erscheint. Hiervon abgesehen kann auch auf manche anderen Fälle von Nervosität wenigstens teilweise zutreffen, was für die Berufswahl bei Belastung gilt.

Je mehr nämlich diese seelische Belastung sich entwickeln kann, um so störender und unheilvoller wird sie das Leben und Geschick des Belasteten beeinflussen. Es kommt deshalb vor allem darauf an, dieser Entwicklung beizeiten entgegen zu treten. Dies geschieht einmal, indem der Belastete einer systematischen Heilerziehung unterworfen wird. Dies erfolgt in Deutschland in einer Anzahl von Anstalten. Hier handelt es sich aber in der Regel um Fälle, wo die Belastung schon frühzeitig und in einer so sinnfälligen Weise zutage tritt, daß sich ein heilendes Eingreifen von selbst nahe legt. Sehr erfreulich sind die in diesen Anstalten erzielten Erfolge und glücklich sind die Kinder zu preisen, denen das Geschick eine solch frühzeitige direkte und radikale Hilfe zuteil werden läßt. Allein es entwickelt und äußert sich die Belastung in zahlreichen Fällen erst später und allmählich und tritt dann häufig in Formen zutage, denen es der Laie gar nicht ansieht, daß etwas seelisch Abnormes dahinter steckt, wie dies auch dem Belasteten selbst lange Zeit völlig verborgen zu bleiben pflegt. Sie gelten eben in seinen und anderer Augen als im wesentlichen harmlose »Eigenheiten« und »Sonderlichkeiten«, die sich so einer systematischen Heilbehandlung entziehen. Darin aber liegt gerade das Verhängnisvolle. Denn die Belastung kann sich auf diese Weise ungestört im Verborgenen weiter entwickeln; und kommt sie dann zu einem Ausbruch, der ihr Vorhandensein mit Händen greifen läßt, führt sie zu Verbrechen oder Geisteskrankheit, so ist es in vielen Fällen zu einer wirksamen Beeinflussung — zu spät. Nur eines kann ihr in solchen Fällen wirksam entgegentreten: daß sich nämlich der Belastete in äußeren Verhältnissen befindet, die von selbst die Entwicklung der Belastung hindern oder doch erheblich erschweren. Unter diesen äußeren Verhältnissen ist aber in diesem Fall das wichtigste — der Lebensberuf. Er ist es, der die seelische und körperliche Entwicklung des Menschen am mächtigsten zu beeinflussen pflegt, der auch meistens manche andere wichtige äußere Verhältnisse, z. B. die soziale Stellung bestimmt. Er stellt uns aufs Zwingendste vor jene Schwierigkeiten des Lebens, durch deren Überwindung wir das Un-

vollkommene in uns verringern und unser Wesen entwickeln und vervollkommnen können und sollen. Er ist es auch, der gerade auch auf die Gestaltung unseres Trieblebens einwirkt. Der Lebensberuf ist es deshalb auch, der durch seine Anforderungen einen unausgesetzten heilsamen Zwang auf die Belasteten ausübt und eben dadurch mächtig zurückdrängt oder ausschaltet, was an Unregelmäßigem und Krankhaftem in seinem Triebleben nach Entwicklung und Verwirklichung drängt und sich der beruflichen Betätigung entgegenstellen will. Je geeigneter aber der vom Belasteten ergriffene Beruf für ihn ist, um so weniger empfindet er mit der Zeit dessen heilsamen Zwang als drückend, um so vollkommener und dauerhafter ist dessen Heilwirkung.

Und doch welche Tragik: Gerade diese Belasteten, für die eine richtige Berufswahl von solch außergewöhnlicher Bedeutung ist, sind in wesentlich stärkerem Grade wie andere Menschen der Möglichkeit und Gefahr ausgesetzt, den für sie geeigneten Beruf — gründlich zu verfehlen.

Viele unter ihnen neigen nämlich dazu, dem Geschäft der Berufswahl nicht die erforderliche Sorgfalt zuzuwenden, weil sie zufolge der Belastung einer berufsmäßigen Betätigung überhaupt abgeneigt sind oder ihr Interesse und ihren Fleiß in der kritischen Zeit der Berufswahl zu sehr solchen Dingen zuwenden, die im Vergleich zur Berufswahl ganz nebensächlich für ihr Wohlergehen sind. — Bei andern Belasteten begünstigt die Belastung irrtümliche Vorstellungen über Eigenart und Aufgaben bestimmter Berufe; dies führt dann leicht dazu, daß sie sich in abnormer Weise von einem ungeeigneten Beruf angezogen, von einem geeigneten aber abgestoßen fühlen und dementsprechend ihre Wahl treffen. Nicht selten gibt auch die Belastung dem Drang nach Tätigkeit überhaupt eine falsche Richtung und erzeugt oder fördert so auch Neigungen zu verkehrter beruflicher Betätigung, die sich eben bei der Wahl des Berufs durchzusetzen suchen; begegnet dies Schwierigkeiten, so greift dann der Belastete nicht selten zu dem Beruf, wo er klar erkennt oder instinktiv fühlt, daß diese Neigungen wenigstens in einem gewissen Grad noch Befriedigung finden, er also noch am ehesten »nach seiner Façon« leben könne. — Während sodann Leute mit normalem Geselligkeitsbedürfnis die Frage der Berufswahl in der Regel mit ihren Angehörigen und Bekannten besprechen, ist diese Quelle der Beratung und Ausnützung der Erfahrung Anderer für manche Belastete schwerer oder gar nicht zugänglich, die abnormerweise sich der Geselligkeit zu verschließen oder dazu gedrängt werden, derartige Fragen tunlichst mit sich selbst

abzumachen. — Von einem bereits ergriffenen Beruf sich später wieder rechtzeitig loszumachen, gelingt schon vielen normalen Leuten nicht mehr; für den Belasteten aber ist hier abnorme Schwäche des Willens oft ein besonders starkes Hindernis, manchmal aber auch eine ungesunde Gewissenhaftigkeit, derzufolge aus verschiedenartigen Gründen es für eine sittliche Verpflichtung angesehen werden kann, in dem erwählten Berufe zu verbleiben. — Endlich erschwert es häufig die Belastung in hohem Grade, die tatsächlichen Fähigkeiten richtig und rechtzeitig festzustellen.

Eine weitere Besonderheit von Bedeutung ist es sodann, daß Belastete, die sich in einem ungeeigneten Berufe befinden, hierdurch stärker zu leiden haben und schwerer geschädigt werden als andere Leute. Diese können sich einem ungeeigneten Berufe, wenn nicht ganz ungünstige Verhältnisse vorliegen, in der Regel ohne übergroße Schwierigkeit weitgehend anpassen. Das ist bei der großen Zahl von Berufsirrungen ein großes Glück für den Einzelnen wie für das Ganze. Anders beim Belasteten. Er schleppt schon ohnedies häufig »einen schweren Gemütskasten« mit sich herum. Dazu kommen dann die beruflichen Sorgen, Beschwerden und Mißerfolge, die um so drückender empfunden werden, je ungeeigneter der gewählte Beruf ist. Der normale Mensch findet sich mit der Tatsache eines verfehlten Berufs, aus dem er nicht mehr heraus kann, eher ab und nimmt den Augenblick wahr, aus ihm zu machen, was nach Lage der Verhältnisse überhaupt zu machen ist. Mancher Belastete aber sucht, wenn es längst zu spät ist, noch lange Zeit nach einem Ausweg und verzehrt in fruchtlosem Ringen seine besten Kräfte, er leidet an chronischen Berufswahlwehen, zum Schaden seiner beruflichen Leistungsfähigkeit, aber auch seines seelischen Zustandes überhaupt. Das sind aber lauter Dinge, die der weiteren Entwicklung einer Belastung Tür und Tor öffnen können. Entscheidet nun die Berufswahl bei normal Veranlagten in zahlreichen Fällen bloß über den Grad ihrer geistigen, sittlichen und wirtschaftlichen Entwicklung, so hängt bei Belasteten häufig Gedeih oder Verderb schlechthin davon ab. Die Förderung der Belastung durch ungeeignete berufliche und dadurch bedingte sonstige Verhältnisse ist ein Hauptgrund, der je nach der Persönlichkeit zu körperlicher oder geistiger Erkrankung, zu wirtschaftlichem Verfall oder auf die Bahn des Verbrechens führen kann. So können auch bei der beruflichen Zerrüttung, die zu — so erschrecklich sich häufenden — blutigen Familiendramen führt, Belastung und Mißgriff in der Wahl des Lebensberufs keine unbedeutende Rolle spielen.

Die außergewöhnliche Schädigung durch einen solchen Mißgriff beschränkt sich aber nicht auf den Belasteten und seine Familie; wer außerdem die Folgen eines solchen Ausfalls an wirtschaftlichen Kräften zu tragen und in weitgehendem, leider immer wachsendem Maße die dadurch in Kranken- und Irrenhäusern, in Armenanstalten und Strafanstalten erwachsenden Kosten zu bestreiten hat, wer diese abnormen sozialen Erscheinungen unmittelbar am eigenen Leib verspürt und erleidet, das ist die Allgemeinheit, das sind Staat und Gesellschaft. Darum ist die Ausdehnung der Fürsorgebewegung auf das Gebiet der Berufswahl der pathologisch veranlagten Jugend eine Frage, deren Bedeutung nicht verkannt werden kann.

Während nun bezüglich der Berufswahl bei seelisch regelmäßig Veranlagten wir seit kurzem in Theorie wie in Praxis erfreuliche Fortschritte feststellen können, besteht noch für Belastete ein Notstand hinsichtlich ihrer Berufswahl, der dringend nach Abhilfe ruft.

Was soll und kann hier geschehen im einzelnen Fall, wie kann die Allgemeinheit helfend eingreifen?

II.

1. Bei der **Berufswahl im einzelnen Fall** sind bekanntlich vor allem die berufliche Neigung und Fähigkeit festzustellen. Dies hat bei Belasteten in besonders sorgfältiger Weise zu geschehen.

Je mehr nämlich der gewählte Beruf einer natürlichen und normalen Neigung des Belasteten entspricht, um so zwingender wird der Beruf sein Sinnen und Trachten erfüllen, um so kräftiger wird er also dieses ablenken von dem, wozu die Belastung reizt und drängt. Dies ist um so wichtiger, je unabhängiger von außen der junge Mensch bei seiner Berufsvorbereitung ist, z. B. also bei den sogenannten akademischen Berufen; eine ungenügende Neigung verführt hier nur zu leicht den Gewissenhaften zu Zersplitterung und somit Unfruchtbarkeit seiner Betätigung, den Leichtfertigen aber zum schrankenlosen Genußleben.

Solange nun die Neigung zu einem bestimmten Beruf nicht selbst pathologisch ist, sollte wenn immer möglich dieser Beruf gewählt werden. Abnorm ist die berufliche Neigung eines Kindes aber keineswegs immer in den Fällen, wo wir uns mehr oder weniger wundern, wie es gerade auf den von ihm bevorzugten Beruf verfiel. Der Verschiedenheit der Köpfe entspricht die Verschiedenheit der Neigungen überhaupt wie auch der beruflichen insbesondere, mit der die Natur sehr weise und notwendige Zwecke verfolgt, sowenig uns dies auch

im einzelnen Fall. oft einleuchten mag. Die persönliche Neigung ist von größter Bedeutung gerade auch in den Fällen, wo sie zu solchen Berufen besteht, die im Hinblick auf die Familienverhältnisse bescheiden sind, die als »nicht standesgemäß« angesehen werden; denn eine solche Neigung beruht häufig auf einer instinktiven richtigen Einschätzung der zur Verfügung stehenden Kräfte und Fähigkeiten. Dies können sich solche Eltern nicht genug gesagt sein lassen, die mit ihrem Kinde »zu hoch hinaus wollen«. Dieses wird in dem bescheidenen Beruf sich meistens glücklich fühlen, jedenfalls weit glücklicher, als im ungeeigneten höheren. Es wird auch wirtschaftlich gesünder gedeihen. Diese Gesichtspunkte allein sind die ausschlaggebenden. Aber auch gerade auf der gesellschaftlichen Leiter hat nicht selten ein zunächst bescheidener, »unstandesgemäßer« Beruf schließlich zu bedeutend höheren Sprossen hinaufgeführt, als es der dem Kind aufgenötigte »standesgemäße« vermocht hätte. Ein bescheidener Beruf spricht nicht stets für eine bescheidene Begabung und eine solche ist vor Allem nicht etwas, dessen sich die Familie vernünftig betrachtet zu schämen hätte. — Alles dies kann den Eltern aus höhern Ständen nicht eindringlich genug ans Herz gelegt werden; es scheint überall noch schwer hiegegen gesündigt zu werden.

Anders liegt freilich die Sache, wenn die Neigung zu einem Beruf selbst nicht bloß rätselhaft, sondern zweifellos abnorm, pathologisch ist: dieser Neigung ist nach Kräften entgegenzuarbeiten. Ob aber die Neigung zu einem Beruf abnorm sei, läßt sich kaum ohne die fachmännische Hilfe des Arztes feststellen. Dieses Entgegenarbeiten nun ist freilich nicht leicht, aber es soll wenigstens ein kräftiger und nachhaltiger Versuch gemacht werden; gelingt dieser, so ist nichts mehr geeignet, die Belastung zu beseitigen oder auf ein Maß zurückzuführen, wo sie ohne wesentlichen Einfluß für eine befriedigende seelische und wirtschaftliche Entwicklung ist. Hierbei kann die Frühzeitigkeit richtiger Belehrung über die Berufsverschiedenheiten der Entwicklung psychopathischer beruflicher Neigungen wirksam entgegentreten.

Praktisch wird dies namentlich bei denjenigen Naturen, deren pathologische Eigenart in einer abnormen Stärke und Richtung der Phantasie besteht. Diese Naturen geben sich hin einer willkürlichen, subjektiven Auffassung der Dinge, welche das Erkennen und praktische Erfassen des tatsächlich Gegebenen erschwert. Dies kann sich gerade auch in bezug auf die Wahl eines Berufs äußern. Dabei neigt ein Teil solcher Menschen dazu, die Ergebnisse seiner ungesunden

Phantasietätigkeit mehr oder weniger impulsiv in die Tat umzusetzen, während andere mehr passiv ihren Träumen sich hingeben. Die Erstgenannten treibt es hinaus ins Leben und hin zu abenteuerlichen Berufen, sie träumen so sich hinein in die Rolle des Entdeckers, Weltumseglers oder Pioniers im fernen Westen. Es finden sich diese Naturen gerade auch unter denen, die heimlich ihren Erziehern entlaufen. Sie schwärmen z. B. vom Seemannsberuf und sind überzeugt, in diesem ihren Drang, Länder und Völker kennen zu lernen, am sichersten befriedigen zu können. Sie wissen freilich nicht, daß dieser Beruf, der ja für gesunde Naturen einwandsfrei ist, sich weit überwiegend und in vielfach strenger Arbeit auf dem Wasser zu betätigen hat.

Die Passiven unter den Belasteten mit abnormer Phantasietätigkeit neigen zur Schwärmerei namentlich in ästhetischer Richtung. Sie stellen das Hauptkontingent zu der Zahl von Schmierenkomödianten, Bildhauern, Malern, Literaten und Musikern, die auf keinen grünen Zweig kommen und ein armseliges Dasein fristen und andererseits trotz aller bitterer Erfahrungen in dem Wahn leben und weben, daß die Welt ein wunderwelches Genie in ihnen verkenne.

Aber auch in religiöser Richtung kann sich die Phantasietätigkeit in abnormer Weise verirren und dies kann gerade auch auf die Berufswahl einen unheilvollen Einfluß üben; mancher Geistliche ist, weil diese Klippe nicht vermieden wurde, in seinem späteren Berufsleben gescheitert.

Wo immer also begründete Zweifel sich erheben, ob eine berufliche Neigung noch normal sei, wähle man wenigstens zunächst den Beruf, der der Neigung (und den sonstigen in Betracht kommenden Verhältnissen) in zweiter Linie entspricht. Je weniger Schwierigkeiten dieser bietet, aus ihm heraus geeignetenfalls später zu dem der Neigung mehr entsprechenden überzugehen, um so besser wird es in der Regel für den Belasteten sein, um so leichter wird diese Hoffnung ihm über die Schwierigkeiten des zunächst gewählten Berufs hinweghelfen. Man präge den ästhetisierenden Schwärmern auch frühzeitig die Tatsache ein, daß unsere bedeutenden Dichter und Schriftsteller fast ohne Ausnahme fürs ganze Leben oder doch zunächst einen sogenannten und nicht selten recht bescheidenen Brotberuf ausübten; man mache sie auch darauf aufmerksam, daß nach seelischen Gesetzen und Erfahrungen die Fruchtbarkeit und Originalität ästhetischer Betätigung — bei wirklich starker schöpferischer Kraft — durch das Bleigewicht eines nicht ungewöhnlich stark in Anspruch nehmenden »Brotberufs« geradezu gewinne und gefördert werde.

Von höchster Bedeutung sodann ist bei der Berufswahl Belasteter neben dieser Erforschung und Prüfung einer beruflichen Neigung die möglichst genaue Feststellung der Fähigkeiten, der körperlichen sowohl wie auch namentlich der seelischen.

Die Betätigung der Fähigkeiten eines Psychopathen in seinem Beruf erleidet eben durch die seelische Unregelmäßigkeit nicht selten Erschwerungen und Hemmungen; diese aber werden je nach den persönlichen Verhältnissen mit mehr oder weniger Erfolg überwunden, sie können also die berufliche Leistungsfähigkeit in höherem oder geringerem Grade beeinträchtigen. Auch wirkt bei seelisch Belasteten die Überspannung der Anforderungen, wie sie vorübergehend fast in jedem Beruf vorkommt, gesundheitlich ungünstiger als bei andern Menschen. Um so mehr muß also in unserm Fall darauf geachtet werden, daß die Fähigkeit zu dem zu wählenden Berufe nicht überhaupt zu gering sei. Wird z. B. von solchen Belasteten ein gewerblicher Beruf gewählt, der ihre Kräfte übersteigt, so läuft häufig der Lehrling aus der Lehre weg und ergreift schließlich, namentlich wenn er inzwischen als Lehrling zu alt geworden ist, einen sogenannten ungelernten Beruf, dessen Gefahren später dargelegt werden; empfindsamere und weniger willenskräftige Naturen aber können durch die Leiden einer solchen Lehrzeit zum Selbstmord getrieben werden. — Sodann ist gerade auch bei psychopathischen Kindern nachdrücklich davor zu warnen, sie dem kaufmännischen Beruf zuzuführen, weil ihre Fähigkeiten zu einem sogenannten studierten Berufe nicht ausreichen. — Und bei den künstlerischen Berufen müssen wir mit verdoppelter Sorgfalt prüfen: Liegt ein wirklich starkes Talent vor, das auf der dornenvollen Laufbahn eines künstlerischen oder literarischen Berufs schließlich zur Höhe zu führen verspricht? Meistens ist es recht schwierig und erfordert es eine Beurteilung von mehreren maßgebenden Seiten, dies festzustellen.

Eine eigenartige Gruppe der psychopathischen Jugend bilden auch die sogenannten »Blender«. Es sind das Leute, die zwar in mancher Beziehung eine ungewöhnliche geistige Regsamkeit zeigen, die aber dem schwankenden und trügerischen Boden einer seelischen Belastung entspringt, jene schillernden Köpfe, die immer noch zu viele Eltern und Lehrer bezüglich ihrer wirklichen Befähigung zu blenden vermögen. Denn es läßt sich bei ihnen im praktischen Berufsleben beobachten ein Heruntergehen nicht bloß auf den geistigen Durchschnitt, sondern auch darunter, demzufolge sie bei weitem nicht das leisten, was sie selbst und andre sich von ihrem beruflichen Wirken versprechen und leicht im Berufsleben völlig scheitern können. — Ist die

ganze Erziehung schuld an der Entwicklung dieser Belastung, wie es meistens der Fall ist, so möge der Fehler wenigstens beim Abschluß der Erziehung durch die Mitwirkung bei der Berufswahl so weit es noch möglich ist gut gemacht werden.

2. Außer dem subjektiven Moment der Neigung und Befähigung zu einem zu wählenden Beruf ist aber bei Belasteten weiter von höchster Bedeutung, daß nicht der Beruf selbst oder die Vorbereitung auf diesen die Belastung in erheblichem Grade weiter zur Entwicklung bringe.

Bezüglich der beruflichen Vorbereitung müssen als gefährlich zum Beispiel die sogenannten akademischen Berufe bezeichnet werden.

Die Belastung entwickelt sich mit Vorliebe am stärksten in der Jugendzeit, namentlich gegen deren Ende. Hier also vor allem kommt es darauf an, durch geeignete äußere und innere Einflüsse und Verhältnisse dieser Entwicklung entgegen zu wirken. Dies geschieht am nachhaltigsten durch eine geeignete und von maßgebender Seite geleitete berufsvorbereitende Tätigkeit. Denn durch diese wird der Belastete abgelenkt von der Verwirklichung verkehrter Neigungen und Bestrebungen; zudem kostet ihm, weil ein heilsamer Zwang von außen her ihn treibt und unterstützt, diese Form des Kampfes gegen die Entwicklung der Belastung am wenigsten Kraftaufwand und Selbstzucht. — Nicht günstig liegen nun hier die Verhältnisse, die wir unter dem Begriff der »akademischen Freiheit« zusammenzufassen pflegen. Hier fehlt es in der Regel an einer von maßgebender Seite erfolgenden zweckmäßigen Regelung des Studienganges, es ermangelt namentlich auch der vorhin erwähnte heilsame Zwang zu einer regelmäßigen Tätigkeit. Es kommt hinzu ein größeres Maß von freier Zeit, welche nach dem individuellen Trieb und Gutdünken benützt oder auch nicht benützt werden kann. Zu beachten ist ferner die stärkere Verführung zu Überschreitungen im Alkoholgenuß, wodurch manche Belastung die kräftigste Förderung erfährt. Das Letzte gilt auch für geschlechtliche Verirrungen, die solchen Umständen entsprechend drohen. Die verschiedenartigen pathologischen Neigungen können so einen ungewöhnlich fruchtbaren Nährboden finden in der akademischen Freiheit, wie sie heute beschaffen ist: so können sich die Gewissenhaften verirren und vergeuden in fruchtlosen Nebenbeschäftigungen, die Leichtfertigen aber der Lust und Fähigkeit zum Arbeiten immer mehr entfremdet werden und schrankenloser Genußsucht sich in die Arme werfen, die Asozialen können sich bei der Freiheit von gesellschaftlichem Zwang besonders leicht der Eigenbrödelei in ihrem Tun

und Denken hingeben, die Hypersozialen dagegen an den Gefahren des Lebens in den studentischen Korporationen scheitern. Und so kommt es, daß nicht selten Leute, die an Begabung oder Fleiß oder in beidem weit über dem Durchschnittsakademiker stehen, entweder die Prüfungen nicht bestehen oder dabei ein ganz unverhältnismäßig bescheidenes Ergebnis erzielen. Außerdem aber kann die Entwicklung ihrer Belastung während ihrer akademischen Vorbereitungszeit ihnen durch ihr ganzes Leben Erschwerungen bereiten. Wer aber von ihnen die Schwelle des Examens nicht zu überschreiten vermag, gerät wirtschaftlich und moralisch nur zu leicht in Lagen, die eine Weiterentwicklung seiner Belastung mit all ihren Folgen nur beschleunigen können. Auch für Nichtpsychopathen birgt die akademische Freiheit bekanntlich die erwähnten Gefahren; sie vermögen aber eher von einer Beschädigung durch diese sich zu erholen und im kritischen Augenblick sich zusammenzuraffen, liefern also den kleineren Teil der zufolge der akademischen Freiheit ganz oder teilweise gescheiterten Existenzen.

Solange also die Art der Vorbereitung der sogenannten akademischen Berufe nicht weitgehend umgestaltet ist, kann ihre Ergreifung durch einen Psychopathen nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen als zulässig erscheinen.

Wir müssen zunächst hier mit besonderem Nachdruck eine augenfällige Neigung und Befähigung für den betreffenden akademischen Beruf fordern. Denn diese Neigung muß ein genügend starkes Gegengewicht bilden gegen die Neigung, sich zu sehr von seinen pathologischen Interessen in Beschlag nehmen zu lassen. Die ausgesprochene Fähigkeit aber muß verhindern, daß dem Psychopathen die betreffenden Studien so viele Mühe bereiten, daß er aus diesem Grund dem Hang zu anderweitiger und insbesondere pathologischer Betätigung zu sehr nachgebe, die ihm, weil innerem Antrieb entspringend, weniger Mühe bereitet. — Sodann sollte sich im Lauf der Mittelschule hinreichend erprobt haben, daß der junge Mensch mit ausdauerndem Fleiß und Gewissenhaftigkeit verfolge, was er sich einmal vorgenommen hat; es genügt also auch nicht, daß er nur im allgemeinen einen starken Betätigungstrieb besitze, falls dieser ohne Ausdauer im einzelnen zur Zersplitterung neigt. Wer aber mit Erfüllung seiner Schulpflichten als Mittelschüler lässig ist, wird sich noch weniger gebunden fühlen, wenn er mit der akademischen Freiheit in dieser Hinsicht frei und fessellos wurde. — Es müssen also vor allem in dem jungen Menschen selbst die Garantien stecken gegen die Gefahren dieser Freiheit.

Aber zudem müssen die äußeren Umstände und Verhältnisse der Vorbereitung auf die verschiedenen akademischen Berufe, die so erhebliche Verschiedenheit aufweisen, möglichst kräftig den abnormen Neigungen eines Psychopathen entgegenwirken. Je freier er sich sein Studium nach eigenem Gutdünken einrichten kann, je weniger ein Zwang äußerer Verhältnisse ihn einschränkt, um so gefährlicher ist dieses Studium, ist die akademische Freiheit überhaupt für ihn. Im einzelnen gelten hier folgende Gesichtspunkte.

Je kürzer die Universitätszeit ist, um so günstiger ist dies für den Psychopathen. Steht dagegen der Termin des Examens in unbestimmter, nebelhafter Ferne, so besteht um so eher die Gefahr, daß eine Anzahl Semester verbummelt werden, sei es — je nach den Neigungen des Psychopathen — daß man den Genüssen des Alkohols oder der Liebe ungebunden fröhnt, sei es, daß man in nutzlosen Privatliebhabereien sich verliere, zu denen die Mittelschule keinen oder wenig Raum ließ. Die Nähe des Examens muß also einen heilsamen Druck ausüben. Und zum Glück fehlt es ja auch nicht an Berufen von kurzfristiger Universitätszeit; wir nennen hier die Berufsarten von Technikern und Chemikern, Apothekern, auch Zahnärzten. — Berufe von längerer Universitätszeit verlieren dann etwas von ihrer Gefährlichkeit, wenn eine Zwischenprüfung vor der Hauptprüfung eingeschaltet ist, wie z. B. beim Mediziner und meistens auch beim Forstmann. Am meisten Vorsicht ist angezeigt gegenüber den Berufen ohne solche Zwischenprüfung. Wir haben hier namentlich den Philologen und Juristen im Auge, wo eine Zwischenprüfung nur in einzelnen Staaten besteht. Bei ihnen weist denn auch die Gesamtdauer der Studienzeit eine schwankendere Grenze auf, als bei anderen akademischen Berufen, die Nähe des Examens wirkt bei ihnen entsprechend weniger zwingend auf den jungen Studenten. — Das Bestehen der Prüfung am Ende der Universitätszeit leitet aber in der Mehrzahl der Fälle noch nicht voll über in das gelobte Land der Praxis, es steht noch eine weitere Vorbereitungszeit davor von kürzerer oder längerer Dauer, die erst mit einer zweiten Prüfung ihren Abschluß findet. Auch hier gilt: je kürzer diese zweite Vorbereitung dauert, um so weniger findet der Psychopathe Zeit, sich in abnormen Betätigungen zu verlieren.

Vorzuziehen sind sodann akademische Berufe, die eine frühzeitige und möglichst intensive praktische Betätigung während der Universitätszeit selbst erfordern; zum Glück treten allerseits die praktischen Übungen mehr hervor, die jedoch keines-

wegs in gleichem Maß zu fesseln also nötigenfalls heilsam abzulenken vermögen.

Eine in vielen Fällen wohltätige Einschränkung erfährt die Freiheit des Studenten durch Seminare und ähnliche Einrichtungen, wie sie für Theologen, aber auch zum Teil für künftige Militärärzte bestehen. Diese sind für den psychopathischen Studenten aufs nachdrücklichste zu empfehlen. Wer in abnormer Weise die Geselligkeit meidet, wird hier zur geselligen Betätigung hingezogen, wer der Geselligkeit im Übermaß fröhnen möchte, wird durch die Schranken der Hausordnung im Zaum gehalten. Wo ein Mann an der Spitze steht, der sich seiner Schützlinge auch persönlich annimmt und ein wachsames Auge hat auf ihre gesamte Entwicklung, können Eltern um so beruhigter sein bezüglich der Entwicklung ihres studierenden Sohnes.

Je reifer ein junger Mann die Universität bezieht, je weniger wird ihm die akademische Freiheit gefährlich werden. Die Reife erwächst aber vorzüglich auf dem Boden praktischer Betätigung im Leben. Wer einer solchen einige Jahre zwischen Mittelschule und Universität sich widmen mußte, wird — abgesehen von der Zahl der Lebensjahre — mehr gefeit sein gegen ein leichtsinniges Vergeuden von Zeit, Kraft und Geld, er ist durch den Zwang des Arbeitsverhältnisses an ein regelmäßiges Arbeiten gewöhnt. So hat, um ein Beispiel anzuführen, die mehrjährige Lehr- und Gehilfenzeit im Apothekerberufe schon manchen jungen Mann gerettet, der unrettbar gescheitert wäre, wenn er einige Jahre früher und ohne diese Vorschule der Lebensführung die Universität bezogen hätte.

Dies hängt auch zusammen mit anderen günstigen Verhältnissen in diesem Beruf. Die für den Psychopathen gefährlichen letzten Jahre der Mittelschule fallen weg, der junge Mann muß hinein in die Praxis eines Berufs, die durchschnittlich keine übermäßigen Anforderungen stellt an seine Leistungsfähigkeit, ihm auch Zeit läßt und Anregung gibt zu theoretischer Weiterbildung und in vielen Fällen den jungen Mann während der Lehrlingsjahre auch den Schranken einer Hausordnung unterwirft, die, wenn sie verständig geübt wird, in diesem Alter nur vorteilhaft wirken kann. Schon nach zweijährigem Universitätsstudium wird der junge Apotheker ohne weitere Vorbereitungszeit dem praktischen Beruf wieder zugeführt und nur ein Examen ist es, dessen Fährlichkeiten zu passieren sind. — Hiermit soll natürlich nicht gesagt sein, daß der Apothekerberuf stets der geeignetste für zum Studium bestimmte Psychopathen sei, es soll nur ein Beispielsfall eines — und zwar bezüglich seiner Vorbereitungszeit

— für Psychopathen hervorragend günstigen Berufs mit Universitätsbildung gezeigt werden.

Ihm steht als ein Gegenbeispiel der Beruf des Juristen gegenüber. — An Stelle der eben genannten günstigen äußeren Umstände des Apothekerberufs treten hier bezüglich der Zeit vor dem Universitätsstudium weniger geeignete Verhältnisse auf. — Eigentümlich ist hier sodann die weit überwiegende Ausbildung nach der Verstandesseite hin; schon in dieser Einseitigkeit liegt eine Gefahr für manchen Psychopathen. Ferner vermag der Stoff der Ausbildung ohne Frage durchschnittlich den jungen Studenten weniger zu fesseln und zu bannen wie der mancher anderer Fakultäten. Auch fehlt vielfach eine Zwischenprüfung. So sind denn die Juristen in besonderem Maß der Gefahr ausgesetzt, eine Anzahl Semester zu verbummeln und erst beim Herannahen des üblichen Examenstermins ernstlich zu studieren. Mancher besitzt dann nicht mehr genug Willenskraft oder Aufnahmefähigkeit und scheitert beim Examen. Andere müssen in kurzer Zeit und mit Hast einen im Verhältnis hiezu zu großen Stoff sich notdürftig einpauken; diese abnorme Art geistiger Arbeit aber verbunden mit den sonstigen seelischen Erregungen einer solchen Prüfung kann eine psychopathische Belastung in gefährlicher Weise steigern. Dieses erste Examen ist sodann im schriftlichen Teil in der Regel zusammengedrängt auf 3—4 Tage, die hier und dort wohl auch noch unmittelbar hintereinander sich folgen. Es stellt dementsprechend höhere Anforderungen an das Gedächtnis, die Schlagfertigkeit und namentlich an die Ausdauer der Nerven. Mancher Psychopathe ist eben an dieser Art des Examens gescheitert. (Im Gegensatz hiezu erstreckt sich zum Beispiel beim Mediziner dieses Examen auf mehrere Monate und erledigt sich bei den einzelnen Stationen gewöhnlich in einem Tag.) — Mit dem Überwinden der Klippe dieses ersten Examens ist aber beim Juristen bekanntlich die volle berufliche Erwerbstätigkeit noch nicht erreicht, es folgt vielmehr einem etwa achtsemestrigen Universitätsstudium eine Referendarzeit von 3—4 Jahren. Die Vorbereitungszeit dauert also im ganzen durchschnittlich etwa 7 Jahre. Auch diese Referendarzeit ist nicht ohne Gefahren. Ihr fehlt noch der volle straffe Zwang des Berufslebens; es gibt so reichlich Gelegenheit zu einer mehr dilettierenden beruflichen Beschäftigung zugunsten anderer nebensächlicher Betätigung. Das wurde schon für manchen selbst Hochbegabten im Examen eine verderbliche Klippe. — Wird aber diese Klippe umschifft, so wartet bekanntlich manchen Assessors noch eine Zeit, wo er nicht oder nur unregelmäßig berufliche Verwendung findet.

3. Nicht bloß in der Vorbereitung auf manchen Beruf liegen Gefahren für den Belasteten, sondern auch in der Ausübung eines Berufs selbst. So wenig sich aber ein bestimmter Beruf als absolut und unter allen Umständen geeignet für solche Leute bezeichnen läßt, ebensowenig gibt es einen Beruf, vor dem bedingungslos zu warnen wäre; es kommt immer auf die — namentlich individuellen — Verhältnisse des einzelnen Berufswahlfalles an. Im allgemeinen läßt sich hier folgendes sagen.

Vorzuziehen sind für Belastete Berufe, welche ihre Zeit und Kräfte möglichst gleichmäßig in Anspruch nehmen; gefährlich sind also Berufe, bei denen ganz außerordentliche Anforderungen wechseln mit ungewöhnlicher beruflicher Arbeitsverringerung. Auch sind im allgemeinen solche Berufe geeigneter, die nicht eine einseitig körperliche oder geistige Tätigkeit verlangen, vielmehr eine gewisse Abwechslung in Beidem gestatten. Weiterhin wird in manchen Fällen darauf ankommen, daß sich die berufliche Tätigkeit mehr im Freien vollziehe, weil ja Bewegung, Luft und Licht so wichtig für die Gesunderhaltung des Nervensystems sind. Bekanntlich werden deshalb in dieser Richtung z. B. die Berufe des Landwirts und Gärtners empfohlen. Auch auf das Maß beruflicher Verantwortlichkeit ist zu achten; viele Psychopathen leisten Vorzügliches als Angestellte, die als Inhaber oder Leiter des Geschäfts sich nicht eignen würden und zu Schaden kämen.

Dringend zu warnen ist vor dem Beruf des sogenannten Gelegenheitsarbeiters, d. h. jenes Arbeiters, der keinen bestimmten Beruf erlernt hat, sondern als Taglöhner, Laufbursche u. dergl. seinen Verdienst sucht. Denn dieser Verdienst steht auf der untersten Stufe des Lohntarifs, er ist seiner Natur nach unsicher und unregelmäßig, der ungelernte Arbeiter läuft so stärker als andere Gefahr in Not und Elend zu geraten, die gerade den Psychopathen besonders leicht zu geistiger Erkrankung oder auf die Bahn des Verbrechens führen. Es mangelt ja auch in diesem beruflichen Kreise an dem Gefühl sozialer Bedeutung, das den gelernten Arbeiter heutzutage in so hohem Maß erfüllt und ein Sporn für ihn ist, vorwärts zu streben und seine inneren und äußeren Verhältnisse möglichst zu vervollkommnen. Unglücklicherweise neigt gerade der Psychopathe besonders stark zu solch ungelernten Berufen. Wo also nicht die Unfähigkeit zu einem gelernten Beruf klar zutage tritt, haben die verantwortlichen Personen die hohe Pflicht, alles aufzubieten, daß der Belastete dem Beruf des Gelegenheitsarbeiters fern gehalten werde. So führt die sogenannte Landflucht Belastete aus landwirtschaftlichen Kreisen leicht in die

Reihen der ungelernten Arbeiter; aber auch Kinder der Großstadt, die man den landwirtschaftlichen Beruf ergreifen ließ, werden leicht wieder von der Großstadt angezogen, wo sie dann mangels Gelegenheit zur Betätigung ihres Berufs den ungelernten Arbeitern zuwachsen können.

Der zu wählende Beruf soll sodann wie gesagt dem Belasteten möglichst wenig Versuchungen und Gelegenheiten bieten, seine abnormen Neigungen zu befriedigen und so deren Weiterentwicklung zu fördern. Wir werden so z. B. uns bedenken, einen Skrupulanten dem theologischen Beruf zuzuführen. Besteht aber ein Hang zu Verschwendung, so werden wir einen Beruf vorziehen, der nicht oder möglichst wenig zur Verwaltung fremder Gelder Veranlassung gibt.

4. Gewöhnlich wird die Berufswahl endgültig getroffen, ihre Änderung daher als etwas ungewöhnliches betrachtet. So kommt es häufig, daß man sich zu einer Änderung der getroffenen Wahl nötigenfalls zu spät oder nicht mehr entschließt und daß die Erzieher unberechtigte Schwierigkeiten in den Weg legen. Und doch wäre kaum bei einer anderen Entschließung der Vorbehalt einer etwaigen Änderung natürlicher und begründeter. Vollends bei seelisch belasteten Kindern. Andererseits darf natürlich nicht geduldet werden, daß Belastete ohne zureichenden Grund den sorgfältig gewählten Beruf verlassen; dazu neigen freilich manche von ihnen in besonders starkem Grade, in geradezu typischer Weise, namentlich zufolge abnormer gesteigerter Empfindlichkeit (z. B. die »Gerechtigkeitsmenschen«). Solche laufen schließlich Gefahr, überhaupt keinem Berufe Genüge zu tun. Hievon abgesehen wird im allgemeinen die berufliche Betätigung von einem Belasteten zunächst um so drückender empfunden werden, je wirksamer sie der Entwicklung seiner Belastung entgegentritt; um so stärker wird so auch bei willensstarken Naturen unter ihnen das Bestreben sich äußern, sich diesem Zwange als vermeintlich abnorm und unerträglich zu entziehen. Hieraus entsteht leicht eine Lage, die keine geringen Ansprüche stellt an die Einsicht und Willenskraft des für das Wohlergehen des Belasteten Verantwortlichen.

Was ist bei dieser Sachlage zu tun?

Man sollte nötigenfalls häufiger als üblich an Stelle einer endgültigen Wahl zunächst versuchsweise einen Beruf ergreifen lassen; wie lange solcher Versuch dauern und wie oft er wiederholt werden soll, hängt natürlich von den Umständen ab. Dies empfiehlt sich namentlich, wenn bezüglich ausreichender beruflicher Neigung und Fähigkeit ein Zweifel besteht, z. B. bezüglich der Handfertigkeit bei älteren Mittelschülern. Man bringe solche Leute z. B. einige Zeit

bei einem Mechaniker, Schreiner unter und wird bald sehen, wie der Hase läuft.

Weiterhin vermeide oder beseitige man tunlichst, was den Belasteten mit Recht veranlassen könnte, bei der praktischen Vorbereitung auf seinen Beruf sich beeinträchtigt zu fühlen. —

Wichtig ist hier bei kaufmännischen und industriellen Berufen die Wahl eines richtigen Lehrherrn, falls der Belastete, was oft am vorteilhaftesten sein wird, nicht im väterlichen Geschäft als Lehrling untergebracht werden kann. Der Lehrherr kann zu scharf vorgehen und dem Belasteten den an sich geeigneten Beruf gründlich verleiden oder aber zu lax, wodurch die Entwicklung der Belastung zum Schaden der beruflichen Ausbildung und des seelischen Gesamtzustandes gefördert werden kann. Man sei also bei dieser Wahl überaus vorsichtig und benütze dabei den Rat und die Hilfe, die heute schon in erfreulich wachsendem Maße von geeigneter Seite (städtische Arbeitsämter, Handels- und Handwerkskammern, Innungen, Vereine, Berufsberatungsämter, Berufsvormünder) gewährt wird.

Dabei ist im allgemeinen auf eine Lehrstelle zu sehen, wo der Lehrling in die häusliche Gemeinschaft des Lehrherrn aufgenommen wird. Die Neigung hiezu nimmt freilich bei den Lehrherrn ab; auch läßt sich in Gegenden mit stark überwiegendem großindustriellem Betrieb oder aus anderen Gründen die Anlernung in Fabriken oft nicht vermeiden. Den dortigen Gefahren sucht man mit Erfolg unter anderem durch Lehrlingsheime und Vereine entgegenzuwirken. — Bei weiblichen Dienstboten sehe man darauf, daß die Arbeitskraft nicht im Übermaß ausgenützt wird und daß genügend Gelegenheit zu hauswirtschaftlicher Ausbildung geboten sei. — Um Lehrstelle und Lehrling tunlichst im Auge behalten zu können, sollte man womöglich am selben Orte wohnen.

Den Klagen des Belasteten über seinen Lehrherrn gegenüber hüte man sich ebenso vor schwächlichem Mitleid wie vor starrer Unnachgiebigkeit, sind ja doch durch unrichtiges Verhalten in diesem Punkt Belastete schon zum Selbstmord getrieben worden. — Will ein Belasteter seinen Beruf wechseln, so wird in vielen Fällen der psychiatrisch gebildete Arzt (womöglich der Hausarzt) zu hören sein.

Mit diesem sollte überhaupt die Berührung gerade während der kritischen Zeit der praktischen Berufsvorbereitung tunlichst aufrecht erhalten werden. — Er ist es aber auch, der den Belasteten aufklären sollte über seinen Zustand und besonders auch darüber, welche Schwierigkeiten dieser an-

fänglich dem Hineinwachsen in einen Beruf bereiten kann. Dadurch werden der Belastete wie der mitverantwortliche Erzieher leichter über diese kritische Zeit hinwegkommen. Man befürchte keinen Schaden von dieser psychiatrischen Aufklärung, wenn sie im rechten Zeitpunkt einsetzt; mögen auch zunächst Niedergeschlagenheit und Erschütterung des Selbstvertrauens folgen — mit den günstigen Einwirkungen eines geeigneten Berufs auf den seelischen Zustand wird auch das Selbstvertrauen sich entsprechend heben und kräftigen.

Man nehme endlich im geeigneten Zeitpunkt eine Nachprüfung des ergriffenen Berufs vor. In nicht wenigen Fällen können Willensschwäche oder Leichtsinn, aber auch verkehrtes Pflichtgefühl, namentlich aber die Gewohnheit es übersehen lassen, daß der ergriffene Beruf nicht der richtige ist. Gehen dann später die Augen auf, so ist es vielfach zu spät. Dies kommt z. B. leicht vor bei Hochschülern, wenn das Examen zu ferne liegt und nicht sozusagen auf den Nagel brennt. Hier sollte man etwa nach zwei Semestern die Berufswahl eingehend nachprüfen und nachprüfen lassen.

5. Von Bedeutung ist für die Berufswahl bei Belasteten auch, daß sie im richtigen Zeitpunkt erfolge.

Angesichts der großen Schwierigkeit, die für einen jungen Menschen bei dem Mangel an Erfahrung und Lebenskenntnis und Lebensernst besteht, sein Bestes bei der Wahl seines Berufes zu leisten, ist es namentlich auch bei Belasteten nötig, den Zeitpunkt hiefür möglichst weit hinauszurücken. Eine Verfrühung kann nicht bloß unnötig mühsam, sondern nicht wenig schädlich wirken. Gut ist es in dieser Hinsicht zum Beispiel, wenn man die Ableistung der Militärpflicht vor den Beginn der Fachausbildung legen kann. Auch sollten Hochschüler in vielen Fällen auf der Hochschule zunächst studieren, — was sie studieren wollen; gehen einem doch vielfach erst dort und allmählich die Augen auf über Wesen und Anforderungen akademischer Berufe. — Dieses Verschieben der Berufswahl darf aber nicht dazu führen, den richtigen Zeitpunkt zu verpassen und leicht einen Schaden anzurichten, der nicht wieder gut zu machen wäre. Man sage also z. B. nicht, der Junge soll mal erst sein Abiturium hinter sich bringen, dann wird sich alles von selbst ergeben, dann stehen ihm alle Berufe offen. Denn gerade die oberen Klassen der Mittelschulen, also die Zeit von Sekunda und Prima, können eine große Gefahr für Belastete bilden. In diesem Zeitraum vom etwa 15. bis 18. Lebensjahr fallen nämlich beim männlichen Geschlecht die tiefgreifenden Umwälzungen, die die Pubertät für jeden Menschen herbeizuführen pflegt. Bei Belasteten aber kommt gerade in dieser

kritischen Zeit in vielen Fällen die seelische Unregelmäßigkeit zum Ausbruch, ja sie kann da ihr wichtigstes Entwicklungsstadium durchlaufen. Das ist also in diesen Fällen gerade die Zeit, wo statt der allgemeinen Vorbereitung auf einen Beruf durch die Schule heilsam eine Betätigung in einem Beruf selbst einsetzen sollte, wo der junge Mensch von seinen beruflichen Pflichten derart in Beschlag genommen sein sollte, daß ihm sowohl die Zeit als die Lust fehlt, antiberuflichen Instinkten nachzuhängen. War es also unbedenklich, einen Belasteten zur Einjährig-Freiwilligenprüfung sich vorbereiten zu lassen, so ist nach Erreichung dieses Ziels für ihn und seine Erzieher die Frage, ob »weiterstudieren«, viel wichtiger als für Andere und kann nicht ernst genug genommen werden. Auch noch aus einem anderen Grunde. Ein Abiturient will, wenn ihn nicht die Verhältnisse dazu zwingen, erfahrungsgemäß nicht »herabsteigen« zu einem Beruf, der eine solche Bildungslaufbahn nicht voraussetzt, es stehen ihm also in bezug auf seine Neigung viel weniger Berufe offen wie noch vor einigen Jahren.

Die Gefahr, den richtigen Zeitpunkt für die Berufswahl zu verpassen, besteht namentlich bei den Kindern, deren Belastung sich in Gleichgültigkeit oder Abneigung gegen berufliche Betätigung überhaupt äußert. Diesen muß schon früher, eindringlicher und häufiger als andern zum Bewußtsein gebracht werden, daß eine gute Berufswahl die Hauptaufgabe ihrer Jugend sei und daß ihr künftiges Lebensglück von der glücklichen Lösung dieser Aufgabe in erster Linie abhänge. Die Gewissenhaften insbesondere unter diesen Kindern müssen davor bewahrt werden, daß sie — wozu sie ihre Belastung drängt — ihren Eifer und ihre Sorge allem andern zuwenden nur nicht der Berufswahl. Man hüte sich deshalb gerade auch hier, diese Frage angesichts der Interesselosigkeit des Kindes immer wieder zu vertagen, zu glauben, daß die wachsende Reife von selbst auch das nötige Interesse für die Berufswahl mit sich bringen werde. — Bezüglich dieser berufsgleichgültigen belasteten Kinder muß auch hievon abgesehen den Erziehern die sorgfältigste Mitwirkung bei der Berufswahl ganz besonders ans Herz gelegt werden.

III.

In den bisher geschilderten Maßnahmen, die für die Berufswahl Belasteter im einzelnen Fall gelten, erschöpft sich aber nicht das, was zur Lösung dieser Frage im allgemeinen zu geschehen hat; vielmehr haben **Staat** und **Gesellschaft** nicht bloß das größte Interesse, sondern auch die Möglichkeit, hier helfend einzugreifen.

In welcher Art und Weise kann dies hauptsächlich geschehen?

Ein Hauptanteil fällt der Schule zu. Der Lehrer muß die Gelegenheit wahrnehmen, die Eigenart seiner Schüler in beruflicher Beziehung nach Möglichkeit zu erkennen. Er muß ferner auf Grund dieser Kenntnis möglichst einen Einfluß darauf zu gewinnen suchen, daß der Schüler einen geeigneten Beruf auch wirklich ergreife oder doch vor Ergreifung eines ungeeigneten bewahrt bleibe. Diese Erkenntnis wird um so leichter, je mehr die Umgestaltung von Unterricht und Erziehung durch die Schule auch die körperlichen Fähigkeiten zu entwickeln sucht (Handfertigkeitsunterricht, Spiel und Sport) und den Lehrer zum Schüler in persönliche Berührung bringt. Dies kann auf dem Wege unmittelbarer Einwirkung auf den Schüler geschehen, aber auch mittels Belehrung und Anregung der Eltern (z. B. bei Schulfeiern, Elternabenden). Um aber dieser bei Belasteten erschwerten Aufgabe gerecht werden zu können, ist einmal nötig eine Vertiefung der psychologischen Ausbildung auf den Lehrervorbereitungsanstalten bezüglich der pathologischen Zustände, andererseits die innige Fühlungnahme mit dem Schularzt.

An den Schularzt aber, dessen ausnahmslose Einführung gerade auch die Rücksicht auf die belastete Jugend nahe legt, tritt immer gebieterischer die Anforderung heran, die schulpflichtige Jugend gerade auch auf ihre seelische Gesundheit hin zu untersuchen. Er ist es auch, der auf Grund der Beobachtungen des Lehrers und seiner eigenen Erhebungen in zweifelhaften Fällen ausschlaggebend das Vorliegen oder Fehlen einer Belastung feststellen soll, der auch für die psychiatrische Aufklärung eines Belasteten und seiner Angehörigen tunlichst besorgt sein soll. Und an ihn müssen sich neben dem Lehrer die für die Berufswahl eines Belasteten Mitverantwortlichen wenden können, wenn es sich darum handelt, ob im Hinblick auf die Belastung ein in Aussicht genommener Beruf auch tatsächlich geeignet sei. Hat hier doch der Schularzt die erwünschte Gelegenheit, die gesundheitliche Lage von Schülern weit über die Schulzeit hinaus in einer ihrer Hauptgrundlagen günstig zu beeinflussen.

Wichtig ist fernerhin die weitere Ausdehnung und Ausgestaltung der Berufsvormundschaft. Wenn der Berufsvormund außer der wirtschaftlichen Fürsorge ein Hauptaugenmerk auch auf die berufliche Versorgung seiner Schützlinge richtet, werden viele Belastete unter diesen eine gute fachmännische Beratung und Überwachung bezüglich ihrer beruflichen Entwicklung erfahren. Bei den Verhältnissen, denen sie vielfach entstammen, wird ja gerade unter diesen Mündeln

die psychopathische Konstitution sich verhältnismäßig häufiger nachweisen lassen.

Den zur Mitwirkung bei der Berufswahl Berufenen kann noch auf andere Weise ihre schwierige Aufgabe erheblich erleichtert werden. Wir begrüßen in dieser Hinsicht die Berufsberatungsämter, die in großen Städten von Gemeindewegen oder von Vereinen mit Gemeindezuschuß errichtet zu werden beginnen. Ebenso den Ausbau des Nachweises geeigneter Lehrstellen für Lehrlinge.

Zu fordern ist weiter, daß der Staat noch eingehender und umfangreicher über die bestehenden beruflichen Verhältnisse statistische Erhebungen veranstalte und deren Ergebnisse praktisch verwerte und daß auf diese Weise auch wirksam ergänzt werde die Tätigkeit einzelner Berufsverbände, die das Ergebnis privater statistischer Erhebungen bezüglich übermäßigen Andrangs zu bestimmten Berufen zur Kenntnis der Allgemeinheit und besonders von Schulvorständen bringen.

Eine Förderung ersten Ranges versprechen wir uns endlich von den Fortschritten, die die Bewegung für Gründung von Heilerziehungsheimen für Belastete machen muß und wird. Wir haben in Deutschland schon solche Anstalten, darunter solche von vorbildlicher Einrichtung; ihre Zahl ist aber klein und sie beschränken sich in der Mehrzahl auf die Kinder begüterter Eltern. Die hier erzielten Erfolge sind überaus erfreulich; ihre Tätigkeit richtet sich gerade auch auf die Beobachtung des Einzelnen im Hinblick auf die Wahl eines Lebensberufs. Dringend zu wünschen ist, daß auch weniger stark oder zweifelhaft Belastete auf einige Zeit solchen Heimen zugeführt werden zur Beobachtung und Feststellung dessen, was ihnen nottut. Denn eben diese Fälle können, wie bereits erwähnt, wegen ihrer scheinbaren Harmlosigkeit unerkannt eine sehr gefährliche Entwicklung nehmen und zu unheilbaren Berufsirrungen führen. — Hier ist für vermögende Menschenfreunde ein herrliches Feld, durch hochherzige Stiftungen den Belasteten unter ihren Mitmenschen wie auch der Allgemeinheit gegenüber sich hilfreich zu erweisen.

Wir sehen Anfänge zur Linderung des Berufswahlnotstandes der Belasteten; möge auch auf diesem Gebiete sich die Beschleunigung zeigen, die bei der Entwicklung der modernen Jugendfürsorge so erfreulich in die Augen springt.

2. Gewisses und Ungewisses über das Problem des sogenannten Versehens der Frauen (Muttermale) und Mutmaßliches über Vererbung und Beeinflussung des Kindes in körperlicher und seelischer Beziehung vor der Geburt.

Beobachtungen und persönliche Erlebnisse aus 20jähriger Kinder- und Jugendfürsorgepraxis an Hand von einschlägigen Beispielen erörtert von

Kuhn-Kelly,
Präsident der amtlichen Jugendschutzkommission der Stadt St. Gallen.

Vorbemerkung

von J. F. Landsberg †, Amtsgerichtsrat und Jugendrichter in Lennep.

Der Leser möge darauf achten, daß Kuhn-Kelly nichts weiter will, als den Laien zur Fragestellung auf dem viel umkämpften Gebiete der Vererbungslehre zu veranlassen. Er stellt also dem Laien das Problem, mit dem in Naturwissenschaft und Anthropologie die Fachleute ringen. Da ist es denn nicht überflüssig zu betonen, daß auf eine ganze Reihe der Fragen, welche Kuhn-Kelly anschneidet, die Wissenschaft Antworten schon bereit hat. Recht weit vorgeschritten ist man da z. B. mit dem Tierexperiment, und man streitet sich weniger über dessen Ergebnisse selbst als über die Folgerungen, welche aus den Ergebnissen zu ziehen gestattet sind. Kuhn-Kelly will freilich nicht nur die Vererbung von Grundeigenschaften betrachten, sondern er möchte als Erzieher gefährdeter Jugend wissen, wie deren innerliche Gefährdung entsteht: Durch Anlage? Durch äußeren Einfluß? Und, wenn beides, durch welches am meisten? Durch welches im einzelnen Falle? Was nun diesen Punkt, diese Seite von Kuhn-Kelly aufgeworfenen Problems angeht, so muß zugestanden werden, daß weder die exakte, noch die ihr verwandte statistische Forschung auf große Ergebnisse hinweisen können, so fleißig auch gearbeitet wurde. Ich möchte da auf ein 2 Jahre altes fleißiges Werk hinweisen, in welchem man reichlich Material findet, wenngleich wenig Schlüssiges dabei herausschaut. Das Werk regt zu neuen, vielleicht noch erfolgreicheren Versuchen an. Hans W. Grühle: »Die Ursachen der jugendlichen Verwahrlosung und Kriminalität.« Berlin, Julius Springer, 1912. Was nun die eigentliche Vererbung angeht, so braucht man nur auf die jüngsten Arbeiten Kammerers und Weißmanns hinzuweisen, den Laien aber, der nicht allen Einzeldarstellungen folgen mag, auf die volkstümlichen Heftchen der »Komos«gesellschaft und auf W. Bölsche »Stirb und Werde!« Jena, Diederichs, 1913. Das, was Kuhn-Kelly zunächst nicht in seine Betrachtungen einbezieht, was aber der Leser im Durch-

denken der Probleme mit erwägen muß, ist die Ererbung von entfernteren Generationen her. In den Neugeborenen liegen nicht nur die Eigenschaften seiner unmittelbaren Erzeuger, sondern in unendlichen Variationsmöglichkeiten solche der Vorfahren verborgen und vielleicht zur Vorherrschaft bestimmt. Da aber hört für die meisten unter uns die Forschung auf. Denn, wer möchte es erzwingen, die körperliche Natur, die geistige Persönlichkeit auch nur seiner 16 Ahnen von der 4. Generation verläßlich darzustellen. An Bildern erkennt man ja körperliche Merkmale wieder, am Ausdruck des gemalten Antlitzes sogar gewisse Charakterzüge, aus Briefen Charakterschilderungen, letztere schon oft ohne Vertrauenswürdigkeit. Nun aber gehe man einige Generationen weiter, da wir es schon mit Hunderten von Personen zu tun haben, von deren Zellkern ein Etwas in dem Kinde vorherrschen kann. Sollen wir nun aber wegen dieser Schwierigkeiten dies Gebiet dauernd dem Erraten oder der Phantasie überlassen? O nein! führt der gerade Weg nicht zum Ziele, die Forschung wird auf einem Umwege dem Rätsel immer schärfer auf den Leib rücken. Und wer weiß, ob nicht bald einmal die Durchforschung von Blut- und Samenzellen unvermutet zu Lösungen führen wird, die uns der äußerlichen Ahnenforschung enthebt. Dann liest man den Charakter vielleicht aus Blut- und Nervensubstanz, mag auch schließlich Fehlendes ergänzen. Wer weiß? Der Geist erforschet alles.

I.

Das »Versehen« der Frauen während der kritischen Periode, die »Vererbung« und die vorgeburtliche Beeinflussung der Leibesfrucht sind Probleme, über die in Fachkreisen schon vielfältige und eingehende Erörterungen stattgefunden haben, aber zu ganz positiven Resultaten haben sie, meines Wissens, bis heute noch nicht geführt, und mehr oder weniger Probleme werden sie zweifelsohne für alle Zeiten bleiben, wenn auch noch so viele Hypothesen zu ihren Gunsten ins Feld geführt werden sollten und auch noch so Manche über diese, etwas mysteriöse Sache den Schleier zu heben versuchen.

In Laienkreisen dürften diese Fragen schwerlich große Wellen werfen, weil das Bedürfnis nach Ergründung derselben nicht in hohem Maße vorhanden ist und alles Mysteriöse entweder unsinnig aufgebauscht oder rundweg geleugnet wird.

So wird z. B. mancher, der von der Beeinflussung oder gar Erziehung des Kindes vor der Geburt zum erstenmal etwas vernimmt, sich kopfschüttelnd die Frage vorlegen, ob es sich verlohne, von einem

Problem zu sprechen, von dem ohne weiteres angenommen werden dürfe, daß auch nicht die Spur von Wahrscheinlichkeit auf dessen Verwirklichung vorhanden sein werde. Das sei undenkbar und völlig ausgeschlossen. Dieses Urteil ist gewiß begreiflich und wohl erklärlich, denn, wo es sich um Erziehung handelt, geht die landläufige Auffassung dahin, ein Erziehungsobjekt müsse man sozusagen in Händen haben, um mit ihm diejenigen Maßnahmen zu ergreifen, die zu seiner rationellen Erziehung als zweckmäßig und notwendig erscheinen. Daß man aber das werdende Kind im Mutterleib beeinflussen, gewissermaßen erziehen könne, über das man nicht verfügt, es nicht einmal sieht, geschweige mit ihm reden oder sonst in irgend einer Weise verkehren könne, das widerspreche aller Vernunft und müsse von vornherein abgelehnt werden. Ich möchte aber doch, gestützt auf ganz interessante Erlebnisse an Beispielen in meiner Kinder- und Jugendfürsorgepraxis den Versuch wagen, auf dieses sehr umstrittene Problem einzutreten, um die Möglichkeit desselben bis zu einem gewissen Grade wenigstens nicht gänzlich in Frage zu stellen.

Es braucht zwar etwas Mut dazu, um für eine so mysteriöse Sache, wie die vorgeburtliche Beeinflussung des Kindes (Fötus) eine ist, mit demjenigen Maß von Überzeugung einzutreten, daß gegen die Wahrscheinlichkeit derselben nicht ganze Haufen von Einreden und Zweifeln erhoben werden können, und ich als der Geschlagene da zu stehen das zweifelhafte Vergnügen habe.

Ich glaube aber doch, einige Berechtigung zu besitzen, dieses Thema zu behandeln, weil mir Erfahrungen zu Gebote stehen und meines Wissens dieses etwas eigentümliche Feld viel weniger Bearbeitung gefunden hat, als manches andere auf dem Erziehungsgebiet.

Zunächst erübrigt mir darauf hinzuweisen, wie ich dazu gekommen bin, mich mit dieser Materie zu beschäftigen und ihr in ernsthafter Weise meine ganze Aufmerksamkeit zu schenken. Der Ausgangspunkt zu derselben bildete das sogenannte »Versehen« der Frauen resp. die »Muttermale«, über die so oft gesprochen, gestritten und gelogen, deren Möglichkeit von vielen bejaht, von andern aber mit absoluter Bestimmtheit bestritten wird.

Ich hatte dem Versehen der Frauen keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt, weder daran geglaubt noch es geleugnet, mich also neutral verhalten, bis ein ganz besonders interessanter Zufall mich veranlaßte, über dieses eigentümliche und unerklärbar scheinende Problem ernsthaft nachzudenken, ihm vermehrte Aufmerksamkeit zu schenken und mich in der einschlägigen, leider spärlichen Literatur etwas umzusehen. Das kam so:

Als meine Frau vor ca. 54 Jahren einige Monate Mutterglück empfunden hatte, habe ich mit ihr an einem schönen Sonntagnachmittag einen Spaziergang unternommen, und, wie es zu gehen pflegt, haben wir uns in einer Sommerwirtschaft niedergelassen und uns in einer kleinen Laube ein lauschiges Plätzchen ausgesucht. Neben dieser Laube stand ein Kinderwägelchen, in welchem ein etwa $2^1/_2$—3jähriges Mädchen sehr vergnügt mit Blumen spielte. Längere Zeit zeigte sich weder Vater noch Mutter dieses Kindes, und da hatte sich meine Frau in freundlicher Weise mit ihm beschäftigt. Endlich erschien die Mutter, die am entgegengesetzten Ende des Wirtschaftsgartens im Gespräch mit einer Frau nicht so bald den Rank gefunden hatte. Sie nahm das Kind auf den einen Arm und schüttelte mit dem andern die Kissen, wobei sie eine drehende Bewegung machte, bei welcher Gelegenheit meine Frau beobachtete, daß das Kind unter dem einen Ohrläppchen mit einem roten Fleck verunziert war. Auf die Frage meiner Frau, was das für ein Fleck sei, antwortete die Mutter, das sei ein Muttermal, das der Hälfte einer reifen, roten Himbeere gleiche.

Diese Äußerung erweckte meine Neugierde, ich schaute mir die Sache an und beobachtete, daß dieser Fleck so aussah, als ob eine ausgereifte, rote Himbeere (es gibt bekanntlich auch weiße) mitten durchschnitten, und die eine Hälfte unter dem einen Ohrläppchen hingeklebt sei. Sogar die kugeligen Erhöhungen an der Beere waren deutlich erkennbar. Auf meine Frage, woher dies wohl kommen möge, bemerkte die Mutter, während der kritischen Periode habe sie mit Himbeeren zu schaffen gehabt und erzählte davon.

Nun ist mir leider nicht mehr ganz erinnerlich, es ist schon zu lange her, in welcher Weise dies geschah, ob sie ein großes Verlangen nach dieser Frucht empfunden hatte und dasselbe nicht befriedigen konnte, oder ob sie ihren »Glust« darnach im Übermaß befriedigt hatte, oder ob sie sich in anderer Weise mit der Beere beschäftigte. Es ist aber für die Sache selbst von untergeordneter Bedeutung, ob das eine oder andere stattgefunden habe. Das Wesentliche liegt darin, daß es sich bei dieser Mutter während der kritischen Zeit so oder anders um Himbeeren gehandelt hat, und daß sie den Schluß daraus zog, in der Himbeerangelegenheit möchte die Veranlassung oder die Ursache zu dem Muttermal zu suchen sein.

Im ersten Moment hatte mich diese eigentümliche Sache verblüfft, und ich wußte nicht recht, wie ich sie mir deuten sollte. Ist das Versehen der Frauen nur so eine Art Mythe, oder das natürliche Geschehen, von uns einstweilen unfaßbaren Kräften der Natur? Immerhin konnte ich mich eines gewissen skeptischen Gefühles nicht

erwehren, da ich schon damals keine große Liebhaberei für Zeichen und Wunder empfand. Von meinem Skeptizismus wurde ich aber, wie ich gleich ausführen werde, gründlich geheilt, und heute stehe ich auf dem Standpunkt, daß ich das Versehen der Frauen als eine unleugbare und von der Wissenschaft unwiderlegbare Tatsache betrachte.

Meine Frau äußerte ihr Bedauern der Mutter dieses Kindes gegenüber und meinte, weil es ein Mädchen sei, so werde es wahrscheinlich später nicht, oder doch nicht gerne, sogar wenn es Mode sein sollte, offenen Hals tragen, um den Blicken Neugieriger nicht ausgesetzt zu sein, und um nicht unangenehme Fragen beantworten zu müssen.

Es sei schade, sagte sie, daß diese Himbeere nicht ein Stück weiter unten sei, etwa da, und damit zeigte sie mit dem Zeigefinger der rechten Hand auf ihren linken Oberarm. Ja, meinte die Mutter, es wäre ihr dies auch lieber, aber da sei eben nichts zu machen.

Die Unterredung war damit zu Ende, die Mutter setzte das Kind wieder ins Wägelchen, meine Frau und ich kehrten nach Hause und der Angelegenheit wurde weiter keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Nach etwa einem halben Jahre erfreute mich meine damals junge Frau mit dem zweiten Kinde, auch einem Mädchen und zu unserm größten Erstaunen hatte dasselbe eine schöne, große, rote Himbeere als Muttermal am linken Oberarm, an der Stelle, wo meine Frau mit dem Zeigfinger der rechten Hand an jenem denkwürdigen Sonntag hingezeigt hatte. Ist das nur Zufall, oder liegt eine besondere Ursache, eine geheime, uns unerklärliche Kraft zugrunde, ist eine schwer zu beantwortende Frage. Wenn mir dies von jemandem erzählt worden wäre, würde ich wahrscheinlich ein bischen die Achsel gezuckt und ein ungläubiges Gesicht dazu gemacht haben.

Da ich aber Gelegenheit hatte, diese Beobachtung an meinem eigenen Kinde zu machen — und ich bürge für ganz getreue Darstellung — da kann von bloßer Mythe nicht gesprochen werden. Nun wird man begreifen, daß ich vom Tage der Geburt meines Kindes an am Versehen der Frauen nicht mehr zweifeln konnte.

Es wird hierüber viel Glaubliches und Unglaubliches erzählt, und gerade, weil die Sache einen mysteriösen Anstrich hat, gefällt man sich in phantasiereichen Darstellungen und erzeugt damit Unsicherheit des Urteils im Publikum. In medizinischen Kreisen verhält man sich, so weit ich beobachten konnte, eher ablehnend, als zustimmend zu dieser Frage. Mir hat ein Arzt, den ich darüber befragte, kurz und bündig geantwortet: »Herr Kuhn-Kelly, das ist nix!«

Eine gebildete, ganz ernste Frau erzählte mir, als sie eines Morgens in der Küche den Kaffee bereiten wollte, habe es beim Betreten derselben auf dem Küchenboden von einer Unmenge von sogenannten »Schwabenkäfern« gewimmelt, und unter ihren Füßen habe es beim Vertreten dieser Tiere förmlich gekracht. Es habe ihr geekelt und sie sei so erschrocken, daß sie mechanisch und unbeabsichtigt mit den Händen nach dem Nacken gefahren sei. Die vielen Käfer habe sie dann mit dem Besen zusammengewischt und beseitigt. Nach einiger Zeit habe sie ein Knäblein geboren, das im Nacken ein Muttermal in Form eines Käfers aufgewiesen habe. Dieses Muttermal sei später in eine Art entzündlichen Zustand geraten und habe operativ entfernt werden müssen.

Man wird kaum fehl gehen, wenn vermutet wird, daß manche Frauen von ähnlichen Erscheinungen berichten könnten.[1])

Es gibt ja Ganz- und Halbgelehrte und Ungelehrte, die nur das als wahr anerkennen, was wissenschaftlich bewiesen ist, oder bewiesen werden kann. Nun aber ist es Tatsache, daß im Naturgeschehen Erscheinungen zum Vorschein kommen, bei deren Ergründung der schärfste Menschenverstand und die Wissenschaft kapitulieren müssen, und man braucht nicht abergläubisch angehaucht zu sein, um eingestehen zu müssen, daß Geschehnisse stattfinden und Kräfte an der Arbeit sind, die der menschliche Geist noch nicht völlig ergründet hat und möglicherweise nie ergründen wird. Sind beispielsweise die innersten, geheimen Vorgänge des Lebens im Aufbau aller organischen Wesen und das Leben an und für sich ergründet? Eine Frage, die einstweilen noch der Beantwortung harrt.

»Ganz ins Innere der Natur dringt kein erschaffner Geist,« sagt der große Berner Gelehrte Haller und bis heute ist er noch nicht Lügen gestraft worden.

»Es wäre ein logischer Fehler, wenn man aus der Unbegreiflichkeit gewisser Vorgänge in der Natur auf deren Nichtexistenz schließen zu dürfen sich vermessen wollte, und es wäre Hochmut menschlicher Unwissenheit, anzunehmen, daß etwas unmöglich sei, nur deshalb, weil es uns unbegreiflich erscheint. Wollten wir aus dem so viel be-

[1]) Über einen Fall möchte ich berichten. Im Jahre 1876 war ich Lehrer an der Mittelschule in Stade. Gelegentlich sprach ich mit dem Vater einer meiner Schüler, dessen Bruder eine sogenannte Hasenscharte hatte, sonst aber ein niedlicher Junge war. Da erzählte mir der Vater, eines Tages hätte seine Frau ihn gerufen, er möge doch in den Laden kommen, sie hätte sich vor einem Kunden so erschreckt. Er fand einen französischen Gefangenen, einen Zuaven, der eine entsetzliche Hasenscharte hatte. Wie später sein zweiter Knabe geboren wurde, kam er auch mit einer Hasenscharte zur Welt. Trüper.

wunderten Naturgeschehen alles ausscheiden, was uns unbegreiflich und unerklärlich erscheint, so würde ein unerheblicher Rest Erklärliches und Begreifliches verbleiben,« sagt ein großer Naturforscher.

Es hat sich bei mir unwillkürlich die Frage aufgedrängt, welche Kraft wohl vorhanden gewesen sei, die die Kunst besaß, die Himbeere plastisch, getreu nachzubilden, welche Kraft die rote Farbe dazu bei dem Mädchen geliefert habe, und wie es bei meiner Frau in aller Stille und Verborgenheit zugegangen ist, daß bei meinem Kinde die Himbeere in ähnlicher Gestalt und Farbe genau an der Stelle am linken Oberarm zum Vorschein gekommen ist, wohin meine Frau etwa ein halbes Jahr vorher mit dem Zeigfinger der rechten Hand hingedeutet hatte.

Merkwürdig, verblüffend, rätselhaft ist die Sache auf alle Fälle, wie noch vieles andere in der Natur. Sind die Naturgesetze alle, samt und sonders, ganz genau betrachtet, nicht auch wunderbar in ihrem geheimnisvollen Walten, das uns zum größten Staunen hinreißt? So gibt es Vorgänge in der Natur, die wir mit dem leiblichen oder geistigen Auge betrachten, ohne den Urgrund auch nicht im entferntesten erfassen zu können.

Das scheint auch beim Versehen der Frauen der Fall zu sein, denn der Versuch einer physiologischen Erklärung läßt uns gänzlich im Stich.

Man hat die sogenannte Suggestion als Erklärungsgrund anzugeben versucht. Wenn wir mit ziemlicher, nach der Ansicht vieler Gelehrter und Ungelehrter mit völliger Sicherheit von Suggestion sprechen können, so stehen wir schon wieder vor einem Rätsel, wenn wir uns die sehr naheliegende Frage vorlegen, worin denn das eigentliche Wesen der Suggestion bestehe, welche Kräfte in ihr wirken, woher sie kommen, wie sie sich entfalten und zur Wirkung gelangen? Die Wissenschaft hat festgestellt, daß die Lichtstrahlen z. B. in einer Sekunde 40 000 Meilen oder 312 000 Kilometer zurücklegen, gewiß eine sehr nette Leistung. Wir können aber nicht begreifen, wie sie es machen, um diese erstaunliche Schnelligkeit zu erreichen, oder wie es bei der Elektrizität zugeht, die es fertig bringt, vermittelst eines simpeln Kupferdrahtes, sogar in neuer Zeit ohne einen solchen, bis nach Amerika und weiterhin unsere Gedanken mit Blitzeschnelle zu tragen.

Die Erfahrung lehrt, daß bei der Elektrizität eine Kraft vorhanden ist, die ganz enorme Leistungen zu verrichten die Fähigkeit besitzt, große Eisenbahnzüge mit Leichtigkeit fort bewegt und viele andere Kraftleistungen vollbringt.

Wenn wir aber die Frage stellen, welche Kraft es im Grunde ge-

nommen sei, woher sie komme, wie sie zu ihren Leistungen gelange, so heißt in diesem Falle, die Frage stellen, nicht, sie zugleich beantworten. So geht es uns bei vielen Erscheinungen. Wir können sie ganz einfach nur konstatieren, aber nicht eigentlich und restlos begreifen.

Wir stehen da vor einer hohen, undurchsichtigen Wand, hinter welcher — das ahnen wir — etwas hochinteressantes vorgeht, das wir gerne sehen möchten, aber wir mögen uns, auf den Fußspitzen stehend, strecken und recken, wie wir wollen, so sind wir zu klein, es langt eben nicht, um über diese Wand hinüber zu schauen, zu ergründen und zu erforschen, was hinter ihr vorgeht, und wir können unsere Neugierde und das sehnliche Verlangen so manchen rätselhaften Naturerscheinungen auf den Grund zu kommen, schlechterdings nicht befriedigen.

Es ist gewiß eine sehr schöne Sache um das Bestreben des Menschengeistes, möglichst tief in die Geheimnisse der Natur einzudringen und ihre Gesetzmäßigkeit zu erforschen und zu erklären. Wenn aber die Wissenschaft alles erklären könnte und ihr zum Forschen nichts mehr übrig bliebe, so würde der große Reiz des Weiterstrebens und Forschens aufhören und der Schaden wäre größer, als der Gewinn.

Ich meine nun, wir fahren am besten, wenn wir die Tatsache des Versehens der Frauen als solche hinnehmen, und alles Grübeln darüber bei Seite lassen, denn alle Versuche, eine völlig zufriedenstellende Erklärung zu finden, wie die Muttermale entstehen können, sind eitel Liebesmühen.

II.

Nun aber sei mir gestattet, Folgerungen daraus zu ziehen, die zu dem Problem der vorgeburtlichen Beeinflussung der Leibesfrucht hinüberleiten. Es sind mir in meiner Jugendfürsorgepraxis eine Menge Kinder unter die Hände gekommen, die abnorme Gemüts-, Herzens- und Charakteranlagen aufgewiesen haben, was mir oft Kopfzerbrechen verursacht hat und ich darüber nachdenken mußte, woher es wohl kommen möge, daß solche Abnormitäten auf der Bildfläche erscheinen, die den betreffenden Kindern oft zum schweren Schaden gereichen.

Wir kennen das Gesetz der Vererbung, das von Einsichtigen, Kurz- und Weitsichtigen als tatsächlich bestehend, je länger desto mehr erkannt und ihm in neuerer Zeit erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt wird. Über das eigentliche Wesen und die funktionellen Vorgänge bei diesem Gesetze sind wir so wenig unter-

richtet, wie bei manchen andern Gesetzen in der Natur. Wir erkennen es aber aus seinen tatsächlichen Wirkungen. Im Volksmund wird oft davon gesprochen. Hört man doch häufig die Äußerung, dies oder jenes Kind gleiche physiognomisch ganz dem Vater oder der Mutter, auch zeige es väterliche oder mütterliche geistige und seelische Eigenschaften.

Bei ungeratenen Kindern hört man nicht selten in wegwerfendem Tone sagen: »Der Apfel fällt nicht weit vom Stamme.« Damit ist Vererbung angedeutet. Ich selbst habe manche Eigenschaften meiner Mutter geerbt, insonderheit das Gemüt, vom Vater gar keine. Ich kenne einen jungen Studiosus, an dem körperliche, geistige und gemütliche Anlagen seines verstorbenen Vaters in ganz auffallender Weise in die Erscheinung treten. Figur, Haltung, Gang, Bewegungen, Benehmen, sogar Klang und Tonfall beim Sprechen und eine kaum bemerkbare, kleine Abnormität im Gesicht sind väterlichen Ursprungs. Er ist die reinste Kopie seines Vaters. Der mütterliche Einfluß ist nicht erkennbar. Er konnte das alles nicht etwa vom Vater abschauen und ihn nachahmen, denn dieser ist gestorben, als sein Kind etwa 2 Jahr alt gewesen ist.

Ich habe den jungen Mann von Kindsbeinen an vielfältig und aufmerksam beobachtet und habe oft Staunen über die auffallenden Wirkungen des Vererbungsgesetzes empfunden. Daß in diesem Falle Täuschung nicht vorliegt, wird man um so eher begreifen, wenn ich erkläre, daß dieser Studiosus mein leibhaftiger Großsohn ist.

Wenn wir vom tatsächlichen Vorhandensein des Vererbungsgesetzes ausgehen, so dürfte angenommen werden, daß ein jähzorniger, roh gesinnter Vater nicht mitleidige, weichherzige und gemütsreiche Kinder zu erwarten habe, es sei denn, daß die seelischen Eigenschaften einer weichherzigen, gemütswarmen Mutter über die rohen des Vaters den Sieg davon tragen.

Anderseits werden hoch und ideal gesinnte, edeldenkende, gemütsreiche Eltern sich Kinder mit ebensolchen Eigenschaften in der Regel zu erfreuen haben. Auch hat man schon tausendfach die traurige Beobachtung gemacht, daß Kinder von Alkoholikern durchschnittlich schwachbegabt, schwachsinnig, sogar idiotisch beanlagt sind, ein vollgültiger Beweis für das Vorhandensein des Vererbungsgesetzes, das nicht in jedem unserer 22 Kantone anders ist, wie die Erbschaftsgesetze vor Einführung des Zivilgesetzbuches es waren.

Das Vererbungsgesetz mit seinen bis heute unerforschten, geheimen Vorgängen, und glücklicherweise ohne bindende Paragraphen, ist im höchsten Grade international.

Sogar unsere Vorfahren im grauen Altertum hatten Ahnung vom Vererbungsgesetz, wovon das oft zitierte Schlagwort:

»Der Väter Missetat wird heimgesucht an den Kindern bis ins dritte und vierte Glied« Zeugnis ablegt.

Wer das Vererbungsgesetz wirtschaftlich, spekulativ auszunützen versteht, das sind vorzugsweise die Gärtner und die Landwirte bei der Züchtung von Pflanzen und Tieren. Wie werden männliche und weibliche Zuchttiere teuer bezahlt, zärtlich gehegt und gepflegt, mit Wohlgefallen betrachtet und gelobt und wie oft mit hohen Prämien ausgezeichnet! Alles im Interesse der Züchtung ausgesucht schöner Rassentiere. Das ist sehr begreiflich, weil es sich eben lohnt und Verdienen eine angenehme Sache ist. Nicht weniger verstehen die Gärtner aus dem Vererbungsgesetz Nutzen zu ziehen, indem sie gelernt haben, durch künstliche Befruchtung die schönsten Blumenvarietäten zu züchten und einträglichen Handel mit ihnen zu treiben.

Einer der größten Künstler auf diesem Gebiete ist der Farmer Burbank in Santa Rosa in Kalifornien, der auf künstlichem Wege nach jahrelangen geglückten und mißglückten Versuchen die wundervollsten Blumen und Früchte zu züchten verstanden hat und dadurch zur großen Berühmtheit geworden ist. Es wird berichtet, daß es ihm gelungen sei, Pfirsiche von doppelter Größe und Äpfel von Pfundschwere zu züchten, eine Kaktusart ohne Stacheln, eine Pflaume ohne Steine und eine Brombeere ohne Dornen hervorzuzaubern.

Seine einzigartigen Anlagen werden massenhaft von Leuten aus allen Himmelsgegenden besucht und auch nach Gebühr bewundert.

Nach fünfjährigen Versuchen sei es ihm gelungen, eine Kartoffel zu züchten, die an Güte alle bekannten Sorten übertroffen habe und die er Burbankkartoffel nannte. Diese sei bei den dortigen Farmern so begehrt geworden, daß von dieser Saatkartoffel solche Mengen angepflanzt worden seien, daß nach den Feststellungen des landwirtschaftlichen Ministeriums in Washington die Fruchtbarkeit dieser Kartoffel den Ertrag um jährlich viele Millionen Dollars in den Vereinigten Staaten Nordamerikas gesteigert habe.

Das, was man über den Tausendskünstler erfährt, mutet allerdings etwas »amerikanisch« an, aber das ist und bleibt Tatsache, daß der Züchter Burbank, dieses Unikum, sich als ingeniöser Verwerter des Vererbungsgesetzes nicht nur überm Ocean, sondern auch weiterhin großen Namen erworben und dem Gesetze selbst durch vielfältige Ausnützung geradezu erstaunliche Geltung verschafft hat.

Es wäre nun gewiß nicht ganz irrationell, wenn man planmäßig auch Menschenzüchtung betreiben wollte und könnte, im Interesse einer

körperlich, geistig und seelisch gesunden Menschenrasse. Aber dieser Gedanke ist uns ganz unsympathisch.

Es handelt sich bei der Züchtung von Pflanzen und Tieren um materielle Vorteile, also ums »Geschäft«. Aber, der Mensch mit seiner Intelligenz, seinem Gemüt und der empfindsamen Seele ist ein unendlich höheres Wesen, bei dem nicht das physische Produkt in erster Linie in Betracht kommt, da ideale, seelische und ethische Werte im Spiele sind, die sich beim Menschen unmöglich spekulativ verwerten lassen.

Beim »Geschäft« müßte die Geschlechtsliebe in manchen Fällen ausgeschaltet werden, die ja den Fortbestand des Menschengeschlechtes auf idealer Basis garantiert, und diese können, wollen und dürfen wir niemals preisgeben und der Spekulation überlassen.

Wenn daher einerseits von einer planmäßigen Menschenzüchtung nicht die Rede sein kann, so sollten aber auch anderseits sogenannte Vernunft- und Spekulationsehen gänzlich ausgeschlossen sein, da sie im allgemeinen nicht zur Regeneration des Menschengeschlechtes und damit auch des Staates beitragen. Es sind menschenunwürdige Auswüchse, wenn Ehen geschlossen werden, bei denen Gold und Wertpapiere, Aktien, Obligationen und Hypothekartikel eine größere Rolle spielen, als wahre Liebe, Gesundheit, Treue, Herzensgüte und Geistesgröße.

Denn, es ist gar keine Seltenheit, daß Nachkommen solcher Ehen degenerieren, was den sittlichen, moralischen und ökonomischen Verfall der Geschlechter durch allmähliche Vererbung zur Folge hat. Die Geschichte zahlloser, seinerzeit hervorragender berühmter Geschlechter lehrt dies bedauerlicherweise zur Genüge. Wenn es Familien gibt, deren Glieder sich durch auffallende Ähnlichkeit in den Gesichtszügen verraten, und man sie sofort am »Familientyp« erkennt, also hier offenbar körperliche Vererbung vorliegt, so ist es gewiß nichts weniger als gewagt, wenn wir daraus die Folgerung ziehen, daß auch anderes vererbt werden könne, als nur körperliche Vorzüge und Nachteile, nämlich gute und schlechte Eigenschaften, seelische und geistige, gemütliche und sittliche. Tugenden, Talente, Herzensgüte, Mitleid, Gemütswärme, Intelligenz, Frohmut usw., aber auch Roheit, Jähzorn, Dummheit, Gefühllosigkeit, Diebssinn u. dergl. mehr. Von dem großen französischen Tondichter Gounod wird berichtet, er habe sich dahin geäußert, seine Mutter habe ihm ebensoviel Musik zu trinken gegeben, wie Milch, denn sie habe ihm nie die Brust gereicht, ohne dabei zu singen: Si non e vero e ben trovato. Bei der Vererbung schlechter Eigenschaften spricht man bekanntlich von »erblicher Belastung«.

Nun aber habe ich auch schon Kinder versorgt, bei denen außergewöhnliche Eigenschaften zutage traten, die bei den Eltern nicht zu

entdecken waren und daher von Vererbung des Charakters nicht die Rede sein konnte. Auch das hat mir Kopfzerbrechen verursacht, bis mich wieder der Zufall auf eine Fährte geführt hat, die mir wenigstens annähernd einigen Aufschluß verschaffte. Um zur mutmaßlichen Erklärung solcher Fälle zu gelangen, muß ich zum Versehen der Frauen, also zum Muttermal zurückgreifen. Wenn Muttermale, so sagte ich mir, als körperlich wahrnehmbare Erscheinungen auftreten können, liegt es außer aller Möglichkeit, daß sie, wie schon angedeutet, im Seelen- und Geistesleben der Kinder zutage treten, die zwar durch unser leibliches Auge nicht erkennbar sind, die sich aber im Benehmen und Handeln der Kinder offenbaren?

Kann der Seelen- und Gemütszustand der Mutter während der Zeit, in der sie in Erwartung ist, nicht auf das spätere Gemüts- und Seelenleben des Kindes entscheidenden Einfluß ausüben? Das ist eine Frage, deren Bejahung zwar nicht auf mathematische Gewißheit, wohl aber auf große Wahrscheinlichkeit Anspruch erheben darf. Zur Erhärtung dieser Wahrscheinlichkeit möchte ich auf folgendes Bild aufmerksam machen: Eine arme geplagte Frau, die schon eine ziemliche Schar Kinder um sich hat, ist in Erwartung. Der Verdienst des Mannes reicht knapp hin, um die Familie durchzubringen. Die Kinder sind noch zu jung, um mitverdienen zu können. Das eheliche Verhältnis ist nicht so ganz ideal, wie es sein sollte und wünschenswert wäre, die Sorgen drücken von manchen Seiten allzusehr. Die Mutter ist bekümmert, daß die Schar ihrer Kinder sich wieder um eines vermehren und damit neue Sorge zu den bisherigen einkehren wird. Ihren Zustand hält sie für ein Unglück und sie kann sich des so wünschenswerten Frohmutes nicht erfreuen.

Auch der Mann empfindet diesen Druck und sucht ihn ab und zu, vielleicht mehr als ab und zu, im Alkoholgenuß zu vergessen, was den Druck der Mutter nur noch vermehrt, und so sieht sie, statt sich zu freuen, schweren Herzens dem Ereignis entgegen.

Das ist kein Phantasiegemälde, sondern nüchterne Wirklichkeit, wie sie oft zu treffen ist.

Nun habe ich, gestützt auf vielfältige Erfahrungen, die vollendete Überzeugung, daß der gedrückte Seelenzustand und das unfröhliche Gemüt einer Mutter, die bei ihr während der ganzen kritischen Zeit heitere, anhaltend vergnügte Stimmung nicht haben aufkommen lassen, von nicht zu verkennendem Einfluß auf das Seelen- und Gemütsleben des Kindes ausüben können und auch werden. Ich konnte um so eher zu dieser Ansicht gelangen, als erwiesenermaßen Abnormitäten, wie Erregtheit, Nervosität, trübes Gemüt, unruhiges Wesen, psycho-

pathische Minderwertigkeit, Mangel an kindlicher Lieblichkeit bei Kindern von Eltern, die beständig mit Sorgen und Bekümmernissen aller Art zu kämpfen haben, viel häufiger vorkommen, als bei solchen Eltern, bei denen nicht Schmalhans zu Hause ist, wo sonnige Tage das Familienleben würzen, Frohmut und Heiterkeit das Gemüt erwärmen und beleben, und die Aussicht auf gelegentliche Ankunft eines Neubürgers die Mutter, statt mit Kummer und Sorgen bedrückt, mit Freude, Glück und Hoffnungen fröhlich belebt und erheitert. In solchen Familien trifft man kindliche Lieblichkeit, Frohsinn, Natürlichkeit, Lebenslust, Normalität überhaupt viel häufiger an, als da, wo Nahrungs- und andere Sorgen das Regiment führen und dadurch eine sorgfältige, oder doch anständige Erziehung mehr oder weniger in den Hintergrund gedrängt und den Kindern unberechenbaren Schaden zugefügt wird.

Wenn eine mangelhafte, oder schlechte Erziehung bei Kindern Ungehörigkeiten mancher Art erzeugen kann, was sehr schlimm ist, so wird es noch viel schlimmer, wenn unangenehm vererbte Anlagen des Vaters, oder der Mutter noch dazu kommen.

Die Forschungen über die weitgehende Macht der Vererbung im guten und schlimmen Sinne haben gezeigt, daß, wenn diese Macht schon auf körperlichem Gebiete eine große ist, sie auf dem seelischen und geistigen Gebiete nicht weniger groß, sogar größer sein kann, als auf dem körperlichen, und daß somit der Mensch, als ein vorzugsweise geistiges Wesen von dieser Macht in hohem Grade beeinflußt werden kann. Die so vielfältig vorkommende Vererbung von Geisteskrankheiten weist deutlich darauf hin.

Man kann ebensogut ein krankes, abnormales, oder ein gesundes, normales, zu großen, erhabenen Leistungen befähigtes Gehirn ererben, als ein zu großen, segensreichen, materiellen Leistungen befähigtes Vermögen. Während die Erfahrung schon zur Genüge gelehrt hat, daß es beim Erben von Reichtümern oft recht sonderbar menschlich, egoistisch zu- und herzugehen pflegt, haben wir nicht einmal eine blasse Ahnung von dem ganz geheimnisvollen Prozeß, durch den die körperliche, seelische und intellektuelle Vererbung zustande kommt.

In dieses Dunkel genügend hinein zu leuchten, ist der menschliche Geist und die Wissenschaft bis heute leider noch nicht in der überaus glücklichen Lage gewesen.

Diese Tatsache gibt uns einen Begriff, wie wunderbare Wege die Natur zu gehen vermag, zu deren Verständnis weder das Beobachtungsvermögen unserer Sinne, noch das Denkvermögen unseres Verstandes hinreicht.

Die Tatsache aber, daß der normale oder abnormale Geistes- und Gemütszustand einer Mutter während der kritischen Zeit, ihr heiteres oder gedrücktes seelisches Empfinden günstigen oder ungünstigen Einfluß auf die Leibesfrucht auszuüben imstande ist, bleibt erfahrungsgemäß bestehen, auch wenn wir nicht in der glücklichen Lage sind, haarscharfe, unumstößliche Beweise dafür erbringen zu können.

Es ist kein Hirngespinst, wenn angenommen wird, daß eine Mutter zu ihrem, noch nicht geborenen Kinde sich in einem ähnlichen Kontakte befindet, wie eine Telephon- oder Telegraphenstation zur andern. Es gehen von der mütterlichen Zentralstation Impulse auf das keimende Leben über, die für dieses von ausschlaggebender Bedeutung werden können. Quillt doch das alles belebende, schaffende und aufbauende Blut von der Mutter zum werdenden Kinde in nie ermüdendem Wechselgang. Es ist daher auch nicht anzunehmen, daß diese Wechselwirkung ohne alle und jede körperliche, seelische, gemütlich und intellektuelle Einwirkung auf das in der Entwicklung begriffene Kind verlaufe. Es liegt ganz und gar nicht im Sein und Wesen des wunderbaren Naturgeschehens, unnütze Arbeit zu verrichten.

Ich habe die Auffassung, daß bei vielen entgleisten Individuen ihr bedauernswertes Los nicht in allen Fällen ihrer eigenen Schuld zuzuschreiben ist, sondern, daß bei solchen Opfern die erbliche Belastung oft ganz, oder zum Teil mitspielt. Das sind unglückliche Menschen, deren Handlungen infolge erblicher Belastung unwiderstehlich mehr oder weniger beeinflußt sind. Solche bedauernswerte Individuen möchte ich wie von der Natur aus als »Unschuldig Verurteilte« bezeichnen. Damit soll aber ja nicht gesagt sein, daß alle Gesetzesverletzer, Verbrecher z. B. als abnormale Menschen zu betrachten und demgemäß zu behandeln seien.

Immerhin aber ist es erwähnenswert, daß in der modernen Kriminalpsychologie der erblichen Belastung mehr Aufmerksamkeit geschenkt und bei der Verurteilung folgerichtig auch mehr Nachsicht getragen wird, als dies in früheren Zeiten der Fall gewesen ist.

Ich will nun versuchen, der Wahrscheinlichkeit bezüglich ganz abnormer Beanlagung, die mit den Charaktereigenschaften speziell der Mutter nicht in Beziehung stehen, an zwei Beispielen, die ich erlebt habe, das Wort zu reden, und die Möglichkeit der vorgeburtlichen Beeinflussung der Leibesfrucht einigermaßen ins Licht zu setzen.

III.

Der erste Fall betrifft eine Mutter eines etwa 15 Jahre alten Knaben, ihr einziges Kind, die mich um Rat und Hilfe vor Jahren angesprochen hatte. Sie klagte, sie wisse sich mit demselben nicht mehr zu helfen und bat mich, ich möchte ihn in einer Erziehungsanstalt versorgen. Sie sei halb in Verzweiflung, denn er habe eine ganz unwiderstehliche Sucht zum »Schnipfen«. Alle Ermahnungen, sogar Strafen seien ohne wesentlichen Erfolg gewesen. Wo er etwas sehe, das ihm einleuchte, greife er darnach und dieses auffallende Benehmen habe sich bei ihm zur eigentlichen Sucht ausgeartet. Es komme ihm nicht sehr darauf an, ob ihm die Gegenstände nützen oder nicht, er nehme sie doch, und er sei schon mit gefüllten Hosentaschen heimgekommen, die entleert, meistens wertlose Gegenstände zutage gefördert haben. Die Eltern konnten ihn in einem Geschäft als Ausläufer unterbringen, er sei aber wegen Diebereien bald entlassen worden, und in einem zweiten und dritten Geschäft sei die gleiche Geschichte gewesen. Nun seien sie ratlos, welche Maßnahmen zu ergreifen seien. Ich schöpfte sofort Verdacht, das eigentümliche Benehmen des Knaben möchte durch eigenartige Vorkommnisse mutmaßliche Begründung finden, und ich bemerkte der Frau, sie möchte es nicht übel aufnehmen, es geschehe nicht aus Neugierde, sondern es liege für mich ein ganz besonderes Interesse zugrunde, wenn ich sie frage, ob sie vielleicht während der kritischen Zeit mit diesem Knaben auch geschnipft oder gar gestohlen habe. Diese unerwartete Frage brachte sie in nicht geringe Verlegenheit und sie beteuerte, sie habe sich noch nie an fremdem Gut vergriffen, und auch der Knabe sei nie Zeuge diebischer Handlungen gewesen, worauf ich ihr bemerkte, die Sache sei mir zu auffallend und sie möchte sich besinnen, ob sie nicht etwas begangen habe, das auf die Ursache des Reizes dieses Knaben schließen lasse, worauf sie nach einigem Besinnen erklärte, meine Vermutung dürfte doch begründet sein und sie erzählte mir folgendes: Ihr Mann sei Sticker, ein sehr guter Arbeiter, aber ein leichtfertiges Blut, und mit seinem Verdienst verstehe er nicht haushälterisch umzugehen, so daß sie mitunter etwas schmal habe durch müssen. Zu allem Unstern sei er jeweilen von Samstag Abend bis Sonntag nach Mitternacht in einer großen Bierhalle als Aufwärter tätig, verdiene schön Geld und schlafe dann bis Montag Nachmittag. Gegen Abend gehe er aus, komme nicht immer zeitig heim und gehe auch am Dienstag selten zur Arbeit, verjuble das Geld und dann sei für die folgenden Tage nicht immer genügend vorhanden. Dann sei sie auf den rettenden Gedanken gekommen, ihrem Manne jeweilen

Montags, während er im Schlafe gelegen habe, heimlich aus seinen Kleidern so viel Geld zu entwenden, daß ihm dies nicht auffallen konnte, ihr aber für die nächsten Tage geholfen war. Das praktizierte sie jeden Montag bis zu ihrer Niederkunft.

Ich glaubte, den Schlüssel zu diesem Rätsel, d. h. zur Beeinflussung der Leibesfrucht vor der Geburt so ziemlich gefunden zu haben. Man muß sich nun folgendes vorstellen: Die Mutter hat sich jeden Montag Morgen mit dem heimlichen Geldwegnehmen beschäftigt; dabei war sie offenbar seelisch mehr oder weniger erregt, denn sie war ja vor zufälliger Entdeckung nie sicher. Zudem mußte sie das Gefühl haben, daß sie ihren Mann, und wenn auch aus entschuldbaren Gründen, heimlich hintergehe, ihn bestehle, was im Grund genommen ein Unrecht sei. Sie mußte sich also schuldbewußt fühlen und sich mit diesem Gedanken mehr oder weniger intensiv nicht nur an den Montagen beschäftigen. Das psychische Verhalten dieser Mutter war meines Erachtens durch das allwöchentliche Experiment beeinflußt und so ist die Möglichkeit durchaus nicht ausgeschlossen, daß ihre seelische Verfassung autosuggestiv auf den Fötus eingewirkt und bei ihm später, als Knabe, die heimliche Sucht nach fremdem Eigentum entwickelt hat. Wenn nun aus der ganzen Sachlage nicht der untrügliche Beweis für die vorgeburtliche Beeinflussung des Kindes abgeleitet werden darf, so liegt doch die Vermutung außerordentlich nahe, daß diese Einwirkung zu den Möglichkeiten gezählt werden kann und darf. Den Knaben habe ich in einer Erziehungsanstalt versorgt und ihm nach dem Austritt aus derselben bei einem Sattlermeister eine Lehrlingsstelle verschafft, wo er sich, wie auch in der Anstalt befriedigend aufgeführt hat. Gegen Ende der Lehrzeit jedoch ist sein diebischer Sinn wieder zum Ausdruck gekommen, indem er die Türe eines Bahnhofabortes gewaltsam erbrochen und die an derselben angebrachte automatische Kasse ihres Inhaltes beraubt hatte, wofür er die sogenannte Hand der Gerechtigkeit zu spüren bekam. Von da ab habe ich ihn aus den Augen verloren. Es läßt sich vermuten, daß weitere Entgleisungen stattgefunden haben.

Der zweite Fall betrifft eine wackere Bäckersfamilie mit fünf Kindern, von denen vier völlig normal waren. Ein Mädchen hingegen zeigte eine ganz rätselhafte, abnorme Eigenschaft, die den Eltern viel Mühe und Sorgen bereitete und sie veranlaßte, bei mir Rat und Hilfe nachzusuchen. Dieses Mädchen sei mit einer so auffallenden Schüchternheit und Schreckhaftigkeit behaftet und habe wiederholt das Elternhaus verlassen und irgend wo Unterkunft gesucht, so daß die Eltern nicht recht wissen, wie sie das Kind behandeln und die Unart des-

selben bekämpfen sollen. Wenn es z. B. jemand die Stiege herauf laufen höre, so versteckte es sich, wo es die nächste Gelegenheit finden könne. Wenn es zufällig sich bei der Mutter in der Küche aufgehalten habe, sei es schon vorgekommen, daß es in die Öffnung unten am Kochherd hinein gekrochen sei, in die sonst der Holzvorrat eingelegt werde, wenn dieser zufällig gefehlt habe, oder es sei in die Wohnstube geeilt und habe sich in einem Kasten, oder hinter dem Kanapee versteckt, auch habe es schon im Schlafzimmer unter einer Bettlade ein schützendes Obdach gesucht.

Da von den fünf Kindern diesem allein die höchst sonderbare und ganz auffallende Abnormität eigen war, so hegte ich auch in diesem Falle sofort den Verdacht, es möchte der Mutter in der kritischen Zeit etwas ganz außergewöhnliches zugestoßen sein und ich erlaubte mir, nach einigen Erläuterungen sie darnach zu fragen. Anfänglich wollte ihr nichts einfallen, endlich aber meinte sie, es könnte vielleicht das die Ursache sein, und sie erzählte, an einem Kinderfesttag hätte sie die Absicht gehabt, ihrem vorschulpflichtigen Mädchen den schönen Festzug zu zeigen und zu diesem Zwecke habe sie sich an der Straße, die zum Festplatz führt, mit dem Kinde postiert, wo sie den Vorbeimarsch des Zuges beobachten konnten. Das Kind habe an den vielen Knaben und Mädchen, alle mit weißen Kleidern, den Blumen und Guirlanden, den Musiken und jungen Soldaten, den Kanonen usw. große Freude gehabt, und sie selbst nicht minder. Nachdem der Zug vorbei gewesen sei, habe sie sich mit dem Kinde nach Hause begeben. Unterwegs sei ihr eine Nachbarsfrau begegnet, die ihr gesagt habe, sie solle schleunigst nach Hause gehen, es setze wahrscheinlich ein »Heiligdonnerwetter« ab. Ihr Mann hätte Brot verkaufen sollen und habe den Laden nicht öffnen können, sie müsse den Schlüssel mitgenommen haben. Schnell habe sie an ihre Tasche gegriffen und ihn zu ihrem Schrecken entdeckt. Nun bekam sie Angst, denn sie kannte das aufbrausende Wesen des sonst wackern Mannes schon und befürchtete einen unangenehmen Auftritt. Sie näherte sich ängstlich ihrem Hause, das in der Gasse etwas zurück stand, während das angrenzende eine vorstehende Ecke bildete. Hier entließ sie ihr Mädchen auf die Straße und schaute von der Ecke aus nach ihrem Manne, den sie aber nicht beobachtete. Sie schlich um die Ecke und eilte, vom Manne ungesehen, durch den Hausgang ins Höfle hinaus, wo sich eine große Beige langer Scheiter befand, wie solche zum Heizen des Backofens verwendet werden. In erregtem Gemütszustande verharrte sie, versteckt hinter dieser Scheiterbeige unruhig und bangend den Moment abwartend, da die befürchtete

Szene losbrechen könnte. Da hörte sie den Mann die Treppe hinaufgehen, wagte sich hervor und folgte ihm nach in die Wohnstube. Er habe sie unfreundlich empfangen, und ihr Vorwürfe gemacht, aber sie seien weniger heftig ausgefallen, als sie befürchtet habe. Wie ist nun da die Situtation?

Die Mutter war in Erwartung zu diesem Mädchen mit der auffallenden Schreckhaftigkeit. Liegt da nicht sehr nahe, daß zwischen der Ängstlichkeit und der gedrückten Gemütsverfassung der Mutter im Versteck hinter der Scheiterbeige und der Schreckhaftigkeit ihres Mädchens ein gewisser, höchst wahrscheinlicher Konnex angenommen werden darf. Als die Mutter den Vater die Stiege hinauf laufen hörte, entschloß sie sich, zagend befürchtend, ihr Versteck zu verlassen und die erwartete Szene zu riskieren. Das Hören des Treppenemporsteigens hingegen veranlaßte das Mädchen, sich schleunigst in das erste beste Versteck zu flüchten. Es scheint fast so, als ob das, durch das Treppenemporsteigen verursachte Geräusch hier eine besondere Rolle gespielt und einen gewissen Einfluß auf die Psyche des zu erwarteten Kindes ausgeübt habe. Der Gegensatz, daß die Mutter beim Vernehmen des Treppensteigens aus ihrem Versteck hervor kam, das Kind aber ein solches ängstlich suchte, ist nicht von Bedeutung, denn, da das Mädchen sich nicht in einem Versteck befand, konnte es auch nicht aus demselben hervortreten und hatte keine andere Wahl, als infolge wahrscheinlicher, vorgeburtlicher Beeinflussung ein Versteck zu suchen. Es scheint, als ob da die Wirkungen der Autosuggestion zutage getreten seien. Ich sage ausdrücklich: »Es scheint so,« und nicht: »Es ist so.«

Wenn ich auch in diesem Falle nicht behaupten möchte, daß die Verumständungen bei dieser, in Erwartung stehender Mutter als vollgültiger Beweis für die vorgeburtliche Beeinflussung der Leibesfrucht zu betrachten seien, so ist doch die Möglichkeit, sogar die Wahrscheinlichkeit, daß es so sein könnte, um so weniger ausgeschlossen, als das konsequente Geldnaschen der einen Mutter und das ängstliche Verharren der andern hinter der Scheiterbeige gewisse Deformationen an der Psyche der zu werdenden Kinder zwar nicht notwendigerweise veranlassen mußten, aber immerhin konnten, die im Benehmen der Kinder später in die Erscheinung traten.

Dieses Mädchen ist in einer Erziehungsanstalt versorgt worden, in der es mehrere Jahre zu verbleiben hatte. Sein Benehmen war tadellos, aber sein schreckhaftes Wesen zu bekämpfen, hat die pädagogische Kunst des Anstaltsvorstehers stellenweise auf harte Probe gestellt, wie er mir wiederholt eingestanden hat. Diese Tochter hat

sich zur stattlichen Jungfrau entwickelt und war in ihrem Beruf als Büglerin tätig. Ob sie ihre Schreckhaftigkeit verloren hat, ist mir leider nicht bekannt, da ich nichts mehr von ihr gehört habe.

Diesen zwei, gewiß nicht uninteressanten Beispielen von der Wahrscheinlichkeit der vorgeburtlichen Beeinflussung der Leibesfrucht will ich noch einen Fall etwas anderer, aber nicht weniger interessanter Art, der mir in meiner Jugendfürsorgepraxis vorgekommen ist, beifügen.

Eine jüngere Frau, die sich seit etwa einem halben Jahr Mutter fühlte, wohnte gegenüber einer Mühle, in welcher ihr Mann als Müller in Arbeit stand, und in der unversehens ein großer Brand ausgebrochen war. Sie beobachtete plötzlich das Großfeuer und eilte in Angst und Schrecken auf die Straße, um nach ihrem Manne zu schauen. Mit großer, begreiflicher Beklemmung stand sie, auf sein Erscheinen harrend, vor dem lichterloh brennendem Hause. Endlich, nach qualvoller Pause, sah sie ihn aus einem Fenster springen und mit verbranntem Bart und Haar und verkohlten Hemdärmeln kam er auf sie zu.

Da die Stiegen schon brannten, mußte er, um sein Leben zu retten, den Sprung aus dem Fenster wagen, was die Frau mit ansehen konnte. Sie war derart erschrocken, daß sie in der Aufregung sprachlos dastand und die Ruhe erst so nach und nach finden konnte. Von dem Vorfall an ist der Mann stockheiser geworden und ist es bis zu seinem Tode, der nach etwa 6 Jahren erfolgte, geblieben. Er konnte nur lispeln. Die Frau hat einige Monate nach diesem Brande ein Knäblein geboren, das jetzt etwa 7 Jahr alt ist. Rumpf und Arme sind ganz normal, die Beine dünn und schwächlich, der Kopf ist ziemlich groß und hat abnorme Schädelbildung. Das Kind sieht gut, hört gut, ist zutraulich und anhänglich, gemerkig, versteht, was man zu ihm spricht aber — sprechen kann es gar nicht und wird es nie lernen. Fragen wir der Ursache dieses Zustandes nach, so stehen wir vor einem Rätsel. Ists bloßer Zufall oder steckt etwas anderes dahinter? Es kann das eine odere andere sein. »Nix Gewisses weiß man nicht gewiß.« Meine Vermutung aber geht dahin, daß die Angst und Aufregung und der plötzliche Schrecken der Mutter Einfluß auf den Fötus ausgeübt und Veränderung an demselben hervorgebracht hat. Ob es tatsächlich so ist oder nicht, mögen die Götter entscheiden. Die Wahrscheinlichkeit aber liegt handgreiflich nahe, daß dieses Kind das Opfer der Begebenheit an der brennenden Mühle geworden ist.

Ob der Umstand, daß diese hoffende Mutter den Vater seit dem

Brandfall nie ein lautes Wort hat sprechen hören, auch noch Mitanteil am Nichtsprechenkönnen des Knaben hat, ist eine Frage, die ich nur noch so nebenbei berühren möchte, betonend, daß ja in genannten Fällen Vermutungen, Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit eine größere Rolle spielen, als unumstößliche Sicherheit und Gewißheit. Das Fragestellen liegt aber so nahe, daß man unwillkürlich dazu gereizt wird.

Nach bisher Gesagtem ist zu folgern, daß bei einer Frau von dem Zeitpunkt an, da sie sich Mutter fühlt, die ganze Verantwortung für das zu erwartende Kind auf sie übergeht und dem Vater die Rolle des Schützers für die Mutter zufällt, der auch, falls die Ehe ist, wie sie sein soll, seine Pflicht gewissenhaft zu erfüllen bestrebt sein wird. Die Aussicht für die uneheliche Mutter und ihr Kind ist allerdings oft zum Verzweifeln bedauerlich und trostlos und es ist nicht mehr verfrüht, daß nicht nur in einzelnen Staaten gesetzliche Normen zum Schutze dieser, bisher so sehr hintangesetzten Unglücklichen getroffen werden, sondern in allen. Daß der körperliche und seelische Zustand der Mutter, die Gemütsstimmung, Freude, Lust, Hoffnung, Schreck, Furcht, Seelenleiden mancher Art ohne Einfluß auf die Leibesfrucht sei und von einer vorgeburtlichen Beeinflussung, ja sogar absichtlichen Erziehung nicht gesprochen werden könne, wird schwerlich jemand behaupten wollen, am wenigsten die Mütter selbst.

Und nun noch einige Worte über die Nutzanwendung: In der Literatur über das Versehen der Frauen bin ich auf die Ansicht gestoßen, die griechischen und römischen Frauen der Vorzeit hätten sich deshalb mehrheitlich schöner Kinder zu erfreuen gehabt, weil ihnen infolge der Ausschmückung ihrer Wohn- und Schlafräume mit schönen Bildern, Stukkaturen, Büsten, Statuen u. dergl. stets Gelegenheit geboten war, schöne bildliche und plastische Formen anzuschauen und sich einzuprägen, was Einfluß auf schön gebildete Kinder habe ausüben können. Bei den Spanierinnen dürfte die inbrünstige Anbetung von kunstvollen Madonnenbildern mit dem lieblichen Jesuskinde dieselbe gute Wirkung zur Folge gehabt haben, und noch haben.

Wenn man dieser Ansicht, oder nur Behauptung, nicht alle und jede Berechtigung absprechen will, so würde es sich empfehlen, daß hoffende Frauen sich absichtlich bestreben, Bilder von schönen Männern, Frauen und Kindern intensiv zu betrachten und sich überhaupt schöne Bilder einzuprägen und im Interesse körperlicher Vererbung mit wohlgebildeten Menschen regen, idealen Umgang zu pflegen und auch im Geiste sich mit ihnen zu beschäftigen, über-

haupt den festen Willen zu bekunden, absichtlich möglichst viel Schönes zu betrachten und sich vor dem Anschauen alles Häßlichen mit der größten Ängstlichkeit zu hüten.

Ähnlich diesem Verhalten hätten sie sich anderseits im Interesse seelischer Vererbung zu bemühen, sich aller spontanen Aufwallungen, wie Ärgernis, Zorn, Streit, Eifersucht usw. ängstlich zu enthalten, unehrliche Absichten, heimlicher Haß, Groll, Rache u. dergl. zu vermeiden, sich möglichst heiteres Gemüt zu bewahren, das Gewissen nicht zu belasten, sich tunlichst in fröhlicher Gesellschaft zu bewegen, Liebe auszuteilen, um auch solche zu empfangen und im häuslichen Kreise Gemütswärme, Frohmut und Heiterkeit anzustreben. Auch Arbeitsamkeit wäre ein unerläßliches Moment.

In geistiger Beziehung hätten sie sich ausschließlich mit schöner, klassischer Literatur zu beschäftigen und aufregenden Lesestoff gänzlich zu vermeiden, überhaupt ein möglichst ideales Leben zu führen und, um allen diesen Intentionen die Krone aufzusetzen — nach der Geburt dem Kinde die Brust zu reichen. —

Ich gebe unumwunden zu, daß die ganze Materie, die da in Frage kommt, hypothetischer Natur ist und ganz sichere Anhaltspunkte spärlich vorhanden sind, aber — jetzt verschanze ich mich hinter das »aber« — meine Beobachtungen und Erlebnisse sind so auffällig frappant, daß gewisse, wohl nicht ganz unberechtigte Schlußfolgerungen kaum als großes Wagnis betrachtet werden können. Der allfällige Verdacht aber, als ob ich dem Spiritualismus oder Theosophismus verschrieben sei, dürfte durch obiges Geständnis hinfällig erscheinen.

Ich habe mich gehütet, Behauptungen aufzustellen und unumstößliche Beweise für manche Erscheinungen zu erbringen, wohl wissend, daß Behauptungen und Beweise auf diesem unabgeklärten Gebiete einem Wagemut gleich kämen, der unter Umständen mit einem Fehlergebnis bezahlt werden müßte.

Aber immerhin hat mich nichts abgehalten, diesem etwas unsichern Gebiete meine Aufmerksamkeit zu schenken und es zur Sprache zu bringen, um damit vielleicht die Einen oder Andern zum Nachdenken über diese, meines Erachtens hochinteressante Angelegenheit anzuregen und zu weitern Forschungen zu veranlassen.

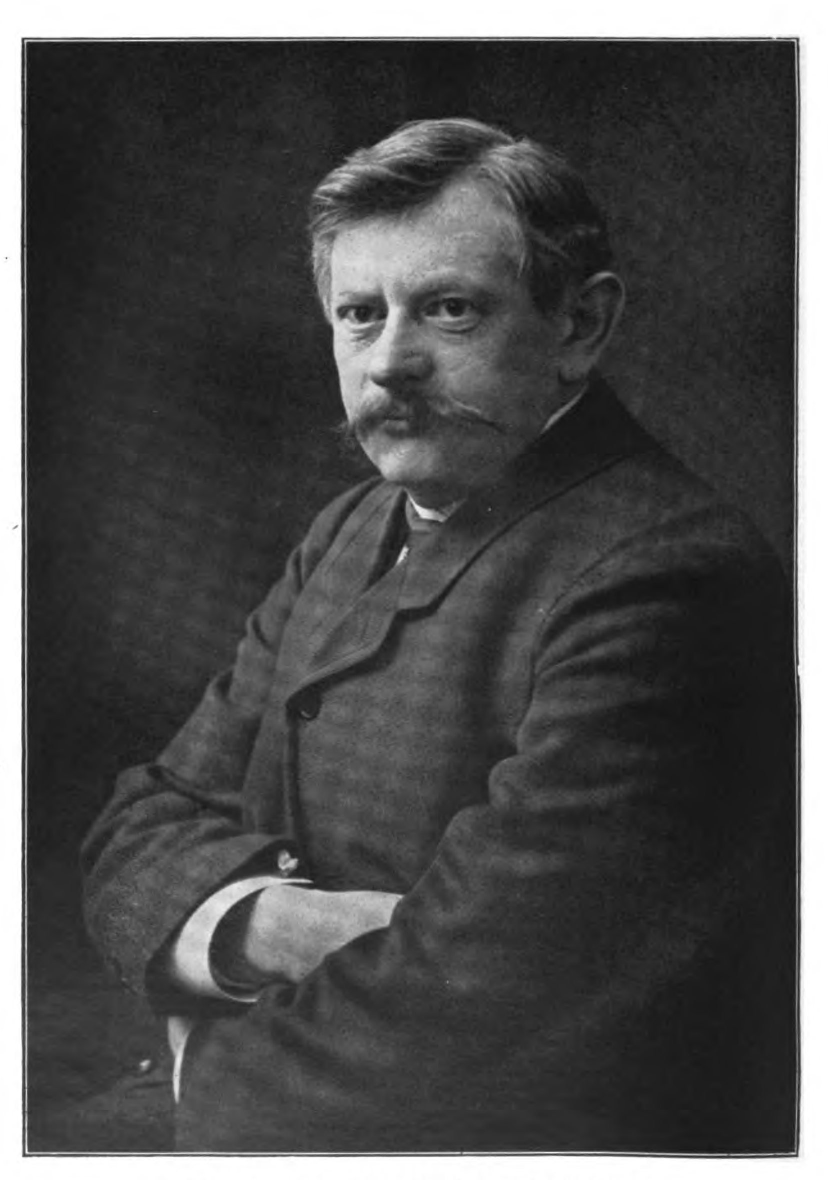
Man braucht gar nicht abergläubisch zu sein, um zu der Empfindung oder Ahnung zu gelangen, daß beeinflussende Kräfte vorhanden sind, die wir uns einstweilen nicht erklären können. Beobachtungen an gewissen Erscheinungen nötigen zu der Annahme, daß solche Kräfte nicht ernstlich in Abrede gestellt werden können, auch

wenn der Glaube an das Vorhandensein solcher mit einer gewissen Reserve verbunden sein sollte. Ich bin lebhaft überzeugt, daß bei Frauen, wenn sie unter sich sind, Muttermale und Verwandtes oft Anlaß zu Gesprächstoff bieten und daß die meisten, vielleicht alle Frauen ausnahmslos instinktiv Ahnung von der Möglichkeit des »Versehens« und der »Vererbung«, sogar manche von der »vorgeburtlichen Erziehung« resp. »Einwirkung« auf das Kind im Mutterleib empfinden, versäumen aber vielleicht im nützlichen Momente sich darauf zu besinnen und verpassen dann ihre Stellungnahme mit Rücksicht auf ihre damalige körperliche Beschaffenheit. Eine Frau, die sich als Mutter fühlt, hat von diesem Momente an die süße Pflicht auf sich zu nehmen, für das zu erwartende Kind diejenige Sorge zu tragen, die zu seiner spätern körperlichen und geistigen Normalität erforderlich ist. Es wäre daher gewiß nicht ganz ohne, wenn erwartende Frauen mit Absicht und Bewußtsein ununterbrochen das Wohl ihrer zu erwartenden Kinder ins Auge fassend, durch eine Art Gymnastik, die auf körperliche und seelische Schönheit des Nachkommen abzielt, gewissermaßen erzieherisch auf die Leibesfrucht einwirken wollten. Es dürfte diese Absichtlichkeit von schönerem Erfolg begleitet sein, als wenn solche Frauen, an gar nichts denkend und nichts wollend, absichtslos der Mutterfreude entgegen sehen.

Einen nicht zu leugnenden Beweis für die Vererbungsmöglichkeit von Eigenschaften verschiedener Art von Mutter auf Kind bilden, statistischer Erhebungen gemäß, viele unehelich geborenen Kinder. Abgesehen davon, daß solche »arme Würmchen« nicht immer, sogar in den wenigsten Fällen, sorgfältige Erziehung genießen, haben ihrer viele noch das Unglück dazu, daß sie an erblicher Belastung leiden und das unschuldige Opfer des oft sehr darnieder gedrückten Seelenzustandes der unehelichen, unglücklichen Mutter geworden sind. Wenn man sich so recht hinein denkt und hinein versenkt in diesen Seelenzustand, erzeugt durch Schande, Armut, Not, Elend, Kummer, Sorgen, Verdruß, Lieblosigkeit, Haß, Verzweiflung u. dergl. so muß man sich gar nicht wundern, wenn dieser Seelenzustand bei den Kindern erbliche Belastung zur Folge hat und die Autosuggestion ihre Opfer fordert.

Wenn ich nun durch meine, zwar nur skizzenhaften, und immerhin etwas problematischen Ausführungen Anlaß geboten haben sollte, daß insonderheit jüngere, zur Fortpflanzung fähige Frauen und diejenigen Töchter, denen Frauen- und Mutterberuf in Aussicht steht, der angeregten Sache die ihr gebührende Aufmerksamkeit schenken,





Geheimrat Professor Dr. Georg Leubuscher.



Geheimrat Professor Dr. Georg Leubuscher.

und ihr Verhalten gegebenenfalls darnach einrichten, dann habe ich das erreicht, was zu erreichen in meiner Absicht gelegen hat. Und zum Schluß möchte ich nochmals betonen, daß trotz aller Zweifel, Einwänden und Gegenreden in der Natur Kräfte walten, die einstweilen außer unserer Begriffsfähigkeit liegen. Der Wissenschaft mag es vielleicht, wer weiß, einmal vorbehalten sein, auch über diese Kräfte den Schleier zu heben.

B. Mitteilungen.

1. Geheimrat Professor Dr. Georg Leubuscher †.

Am 27. Februar d. J. starb in Meiningen der Regierungs- und Geh. Medizinalrat Professor Dr. Leubuscher. Ein hartnäckiges, durch Jahre sich hinziehendes Leiden hatte den Mann der rastlosen Arbeit niedergezwungen, hatte seinem Wirken als Arzt, seinem Streben, die Allgemeinheit an seinem Wissen und Können teilnehmen zu lassen, ein allzufrühes Ziel gesetzt. Anderthalb Jahrzehnte hat Leubuscher mit mir an der Hilfsschule in Meiningen gearbeitet; gern bin ich deshalb der Aufforderung des Schriftleiters der Zeitschrift für Kinderforschung gefolgt, ein Lebens- und Charakterbild des Mannes zu entwerfen, der mir persönlich Freund und Berater, meinen Hilfsschulkindern jederzeit ein selbstloser Helfer gewesen ist.

Georg Leubuscher wurde geboren am 20. September 1858 in Jena als Sohn des ordentlichen Professors der medizinischen Fakultät Dr. Rudolf Leubuscher. Er besuchte das Friedrich Werdersche Gymnasium zu Berlin und studierte von 1877 ab Medizin in Heidelberg, Berlin und Jena, wo er 1881 promovierte und 1882 approbiert wurde. Von 1882—84 war er Assistent unter Nothnagel und Rossbach an der medizinischen Klinik in Jena, arbeitete von 1884—85 unter Heidenhein in Breslau, wurde 1885 Assistent am pathologischen Institut unter Müller in Jena und habilitierte sich dort im gleichen Jahre für innere Medizin. Seit 1890 großherzoglicher Bezirksarzt, wurde er 1892 außerordentlicher Professor (mit Lehrauftrag für gerichtliche Medizin und Toxikologie). Seine wissenschaftlichen Veröffentlichungen dieser Zeit richteten sich auf das Gebiet der inneren Medizin und Arzneimittellehre. Von 1892 bis 1897 war Leubuscher auch als Hausarzt in Trüpers Erziehungsheim tätig. Er erklärte später einmal, daß er ohne die Sophienhöhe nicht zu der Beschäftigung mit der Schularztfrage gekommen wäre; in Jena im Verein für Kinderforschung hat er zuerst seine Gedanken über diese Frage entwickelt. 1897 berief ihn Herzog Georg II. — dessen Hausarzt Leubuscher auch war — als Medizinalreferenten ins herzogliche Staatsministerium und als Leiter

des Georgenkrankenhauses. Dem unermüdlichen Eifer Leubuschers verdankt das Land die Errichtung eines den Anforderungen der Neuzeit entsprechenden Krankenhauses; seiner Anregung folgend begründete Herzog Georg II. bei Vollendung seines 80. Lebensjahres die »Herzog-Georgstiftung für Krankenpflegerinnen«, für die später unweit des Krankenhauses ein prächtiges Schwesternheim erbaut wurde. Seinen Bemühungen gelang es, die Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen, die sich der Lösung der Schularztfrage entgegenstellten: 1901 hatte Sachsen-Meiningen als erstes deutsches Land staatliche Schulärzte für die Volksschulen, 1902 wurden auch die höheren und die Privatschulen dem Schularzte unterstellt. 1905 konnte das Hallenschwimmbad in Meiningen eröffnet werden, das durch Begründung einer Aktiengesellschaft geschäftlich sichergestellt wurde (Leubuscher war übrigens auch Mitbegründer der Deutschen Gesellschaft für Volksbäder). 1909 gründete Leubuscher einen Verein für Feuerbestattung. In Wort und Schrift warb er für den Gedanken der Einäscherung und setzte trotz erheblicher Widerstände die Erbauung eines Krematoriums in Meiningen durch. Den größten Teil der Kosten dafür brachten die Mitglieder des Vereins durch Zeichnung von Anteilscheinen auf. (Das Krematorium in Jena verdankt auch der Anregung Leubuschers seine Entstehung.) 1911 wurde Leubuscher von seinen Mitbürgern in den Gemeinderat gewählt, und seit 1. Januar 1916 war er Mitglied des Reichsgesundheitsrates.[1]) — So war das Streben Leubuschers und seine unermüdliche Arbeit reich an Erfolgen. Aber auch an äußeren Anerkennungen und Ehrungen hat es ihm nicht gemangelt. Ebenso war er als Arzt begehrt, und besonders wurde die fast unfehlbare Sicherheit seiner Diagnose gerühmt. Seine wissenschaftliche Arbeit lag in der Meininger Zeit vor allem auf dem Gebiete der öffentlichen Gesundheitspflege, und insbesondere wandte er sein Interesse der Schularztfrage zu.

Das ist in kurzen Strichen der Lebensgang des Mannes, wie er im Grunde genommen nicht wesentlich abweicht von demjenigen anderer Männer in hervorragender öffentlicher Stellung. Ich möchte aber die Feder nicht aus der Hand legen, ohne von dem Menschen zu reden, wie er sich mir in einer Fülle von Einzelzügen offenbarte, von dem Arzte und Freunde meiner Hilfsschule.

Es war im Sommer 1900, als wir uns kennen lernten. Der vor drei Jahren verstorbene Oberschulrat Schmidt fragte mich, ob ich Zeit und Lust habe, den in der Genesung begriffenen Kindern des Landeskrankenhauses wöchentlich einige Unterrichtsstunden zu erteilen. Als ich bejahte, sagte er: »Dann gehen Sie bitte um die und die Zeit zum Herrn Professor Leubuscher; er erwartet Sie.« — Im engen Wartestübchen des alten Krankenhauses standen wir uns zum erstenmal gegenüber. Knapp und klar fielen Rede und Gegenrede. Und als ich mich verabschiedete, bewertete Leubuscher die Lehrarbeit 50 % höher als vordem, er bewilligte mir nämlich statt der vorgesehenen Mark für die Unterrichtsstunde 1,50 M

[1]) Dr. Charlotte Leubuscher, die einzige Tochter des Entschlafenen, stellte mir den größten Teil dieser Angaben freundlichst zur Verfügung.

— eine für die damaligen Meininger Verhältnisse glänzende Bezahlung! Hin und wieder erschien Leubuscher auf ein Viertelstündchen und hörte interessiert zu, wenn ich — meist in irgend einem Krankenzimmer — mich mühte, die bei meinen Patienten im Schulwissen entstandenen Lücken ausfindig zu machen und auszugleichen. »Wissen Sie,« äußerte er einmal zu mir, »Arbeit ist für Kranke oft der beste Heilfaktor. Ich habe jetzt mehrfach wieder die Beobachtung gemacht, daß bei den Kindern, die Sie unterrichteten, die Körperkräfte überraschend schnell zunahmen.« — Häufig traf sich's, daß wir eine kurze Strecke Wegs gemeinsam zurücklegten. Und da wußte Leubuscher das Gespräch oft auf die von mir Ostern 1900 eingerichtete Hilfsklasse zu lenken. Ich staunte im stillen über seine reichen Kenntnisse auf dem Gebiete der Schwachsinnigenfürsorge, zumal mir damals nicht bekannt war, daß er bis zu seiner Übersiedelung nach Meiningen fast 6 Jahre an der Trüperschen Anstalt Sophienhöhe bei Jena als Arzt tätig gewesen war.[1]) Vorsichtig suchte ich nun zu erkunden, ob er nicht Neigung habe, die ärztliche Betreuung meiner Hilfsschulkinder zu übernehmen, blieb aber lange über seine Absichten im Dunkeln. Da erhielt ich ganz unvermutet durch die Schuldirektion die Nachricht, daß »Herr Professor Leubuscher sich erboten habe, die Arbeiten des Schularztes der Hilfsschule zu übernehmen.« Und so hatte die Meininger Hilfsschule mit dem Gymnasium und Realgymnasium den höchsten Medizinalbeamten des Landes als Schularzt! — Trotz jährlich steigender Arbeitslast hat Leubuscher der Hilfsschule, viele, viele Stunden gewidmet, und noch kurz vor seinem Tode sagte er zu mir: »Sehen Sie, Herr Adam, ich kann die vielen Nebenarbeiten ja nicht mehr leisten; ich will auch alles aufgeben, aber Ihnen und der Hilfsschule bleibe ich treu.« Ich sprach meine Freude darüber aus, und sah doch mit wehem Herzen, daß dem Manne, der da zu mir redete, der voller Pläne war für die durch den Krieg gehemmte Weiterentwicklung unserer Hilfsschule, daß dem Manne wohl nur noch eine kurze Spanne Zeit beschieden war. ...

Einige Wochen vor unserer letzten Unterredung noch hatte er sich

[1]) Aus einem mir vorliegenden Briefe vom 22. Oktober 1915, von Leubuscher zum 25. Stiftungsfeste an Direktor Trüper gerichtet, werden folgende Sätze interessieren: »Mir ist die Zeit, in welcher ich ärztlich an Ihrer Anstalt tätig war, in guter und lieber Erinnerung geblieben. Aus der Beobachtung des eigenartigen Schülermaterials, das ich bei Ihnen kennen lernte, habe ich viele und interessante Anregungen geschöpft. Diese mögen wohl mit der Anlaß gewesen sein, daß ich mich in späteren Jahren eingehender mit Schulhygiene und speziell dem Hilfsschulwesen beschäftigte. — Voll Freude und Stolz können Sie heute auf das Erziehungsheim, das Sie zu einer Zeit schufen, wo weder bei Pädagogen, noch bei Ärzten eingehendes Verständnis für die große Zahl der schwachbefähigten minderbegabten psychopathischen Kinder bestand, blicken. Das Verständnis geweckt zu haben, daß viele dieser Kinder noch zu brauchbaren und nützlichen Menschen herangebildet werden können, ist zu einem guten Teil Ihr Verdienst. ... Daß ich Ihrer und Ihrer Anstalt am 1. November besonders herzlich gedenken werde, daß ich auch für die Zukunft Ihrem Werke kräftige Weiterentwicklung wünsche, brauche ich wohl nicht besonders zu versichern.«

die Personalakten der Hilfsschule erbeten, um sich Aufzeichnungen für eine größere Arbeit zu machen. Er mußte auch diese Arbeit, wie er mir klagte, unterbrechen. Aber aus unserer Unterredung merkte ich, wie er aus der Stoffmenge mit der Sicherheit des Forschers und dem geschulten Geist des Gelehrten das für seinen Zweck brauchbare Material herausgeschält hatte und nun daraus seine treffsicheren Folgerungen für die Schule zog. Ich spürte auch — wie so oft in den Jahren unserer Zusammenarbeit — daß er das Urteil des schlichten Lehrers als ein dem seinen gleichwertiges einschätzte. Von seiner Meinung z. B. über die Mitwirkung des Lehrers bei der Feststellung der geistigen Minderwertigkeit geben einige Sätze aus der Schrift »Staatliche Schulärzte«[1]) Kunde. Es heißt da: »Es ist natürlich, daß schließlich bei dieser Frage das Urteil des Lehrers das ausschlaggebende sein muß. Der Schularzt ist gar nicht in der Lage, bei der von ihm vorgenommenen Untersuchung den Grad geistiger Befähigung genauer feststellen zu können; das kann nur der Lehrer vermöge seiner auf längere Beobachtung gestützten Erfahrungen.« — Und ähnlich spricht er sich in seinem Vortrage auf dem VII. Verbandstage der Hilfsschulen Deutschlands[2]) aus: »Ist auch bei der Aufnahme in erster Linie das Urteil des Lehrers maßgebend.« . . . Auch in dem Handbuch der Deutschen Schulhygiene von Selter[3]) sagt er auf Seite 614: »Die Tätigkeit des Hilfsschularztes bei dieser Prüfung kann sich im wesentlichen nur auf eine eingehende Untersuchung des körperlichen Zustandes des Kindes erstrecken. Die Beurteilung des Intellekts, der geistigen Begabung, ist während der kurzen Untersuchung im allgemeinen nicht möglich, ist auch gar nicht Sache des Arztes, sondern Sache des Pädagogen.« Eine Anekdote möchte ich hier einfügen: Zwei Wochen vor Beginn des Meininger Verbandstages brachte ich Leubuscher die Handschrift meines Vortrages; denn da wir den gleichen Vorwurf »Der Arzt in der Hilfsschule« behandeln sollten, waren wir übereingekommen, daß derjenige, der mit der Arbeit zuerst fertig sei, dem andern diese zur Einsicht übergebe. Zeitraubende Wiederholungen konnten dadurch erspart werden. »Sie sind schon fertig?« fragte Leubuscher mich erstaunt, »ich habe noch immer nicht zur Zusammenfassung meiner Notizen kommen können«. Darauf ich: »Ja, wenn ich Professor wäre, könnte ich das auch wagen, aber so?« Worauf Leubuscher mit einem lustigen Seitenblick auf meine Gestalt meinte: »Na, machen Sie sich nur nicht noch kleiner!« — —

Äußerst gewissenhaft faßte Leubuscher seine Arbeit als Hilfsschularzt auf. Stets wohnte er der stundenlangen Aufnahmeprüfung bei und unterwarf kurz darauf die Neuaufgenommenen einer außerordentlich gründlichen Untersuchung. Außerdem wiederholte er diese Untersuchung jedes Jahr mit der gleichen Gründlichkeit. Nicht selten brauchte er 20—30 Minuten für ein Kind, und nichts entging dem scharfen Blick seiner klugen Augen. Kopfschüttelnd verglich er dann wohl seine Feststellungen mit den viel-

---

[1]) Berlin, Verlag von Reuther & Reichardt, 1902.

[2]) Verbandstagsbericht 1909 und Beiträge zur Kinderforschung, Heft 62.

[3]) Dresden und Leipzig, Verlag von Theodor Steinkopf.

fach dürftigen Angaben der vorliegenden Gesundheitsberichte, machte auch wohl seinem Herzen über die »Weißheit« mancher Berichte durch ein kräftig Wörtlein Luft. Im Verkehr mit den Kindern war er von bestrickender Liebenswürdigkeit. Wer ihn nicht näher kannte, hätte dem Manne, der, Stock oder Schirm unter einen Arm gepreßt, die eine Schulter leicht geneigt und den Kopf nachdenklich etwas vornüber gebeugt, langsamen Schrittes durch die Straßen Meiningens ging, nicht eine derartige Gewandtheit in dem Umgang mit Kindern zugetraut. Im Krankenhause hatte ich oft Gelegenheit, ihn daraufhin zu beobachten. Freudig zappelnd streckten sich die Händchen der Kleinsten dem guten »Onkel Doktor« entgegen, der stets mit einem freundlichen Worte zur Tür hereintrat und manchmal gar schönes Spielzeug auf das Bett legte; die Großen aber waren stolz, wenn er ihre Arbeiten, ihre Fortschritte lobte. Rührend war seine Sorge um das Zustandekommen einer schönen Weihnachtsfeier für die Insassen des Krankenhauses, und ich sehe heute noch seine glückstrahlenden Augen, als er mir an einem solchen Abend mit einem leise schalkhaften Lächeln eine meiner Schülerinnen vorstellte mit den Worten: »Nun sehen Sie 'mal, ist das Mädchen nicht schön?« Und ich traute meinen Augen kaum: Das durch Lupus entstellte Gesicht des Kindes, das zum Unterricht stets mit einem Verbande um Nase und Wangen erschien, war durch Röntgenbehandlung glatt abgeheilt. »Herr Professor, d a s muß Ihre schönste Weihnachtsgabe sein.« »Ja. Doch kommen Sie, nun wollen wir Weihnacht feiern.« ... Die vielen Kindern eigene Scheu vor dem Arzte schmolz Leubuscher gegenüber dahin wie der Schnee vor der Frühlingssonne. Kinder, die anfangs der Untersuchung Widerstand entgegensetzten, wußte er durch ein paar freundliche Worte im Handumdrehen gefügig zu machen, und wenn »der Herr Doktor« wiederkam, war eitel Sonnenglanz im Schulzimmer. Selbstverständlich sagte ich meinen Kindern, sie müßten nicht sagen »Herr Doktor«, sondern »Herr Professor«. Aber der Schädel eines Hilfsschulkindes ist ein gar eigen Ding: Es kann mit dem ersten Titel eine ihm geläufige Vorstellung vom Heilen und Helfen verknüpfen, ein Professor oder Geheimrat sind ihm dagegen — nichts. Eines Tages wird also Leubuscher wieder einmal mit dem feierlichen »Guten Morgen, Herr Doktor« empfangen. In mir regt sich der Schulmeister, und ich frage: »Wie müßt ihr sagen?« Antwort (unisono): »Herr Professor.« Darob ein Schmunzeln Leubuschers. Er tritt an einen Jungen heran, klopft ihm mit der Linken auf die Schulter, hebt mit der Rechten sein Kinn und meint: »Na, Willi, nun sag D u mir 'mal, wie ich heiße.« Und Willi (er ist jetzt wohlbestallter Dienstmann!) erwidert seelenruhig und mit innerster Überzeugung: »Herr Doktor v o n Leubuscher.« »Wissen Sie, da wollen wir's doch lieber bei dem ‚Herrn Doktor' lassen,« wandte sich nun Leubuscher belustigt zu mir. Und so ist er für die Hilfsschüler »der Herr Doktor« geblieben. Auch in seiner Wirksamkeit! Was er in dem schon genannten Vortrage auf dem Meininger Verbandstage von dem Hilfsschularzte verlangte und in der Aussprache gegen alle Einwände von ärztlicher Seite verteidigte, das hat er redlich selber erfüllt: »Mit der einfachen Feststellung der Ursache des Schwachsinns und der pathologischen

Veränderungen auf körperlichem Gebiete ist aber die Arbeit des Hilfsschularztes keineswegs erschöpft. . . . Sehr wünschenswert ist die Entsendung von Hilfsschulkindern, namentlich blutarmen, skrofulösen und in der Entwicklung zurückgebliebenen, in Kinderheilstätten, in Solbäder, in Wald, Gebirge oder an die Meeresküste.« — Meinen Hilfsschulkindern war er nicht nur der untersuchende, sondern mehr noch der helfende Arzt, der sie gesund machte, sie ins Krankenhaus aufnahm, sie vom — Ungeziefer befreite, nach Charlottenhall (Solbad Salzungen) schickte, sie dem orthopädischen Turnunterrichte überwies, ihnen Bruchbänder und Brillen, kostenlose Behandlung durch Spezialärzte verschaffte und ihnen wohl gar — — einen Groschen schenkte, wenn sie recht artig und fleißig gewesen waren! Und all seine Arbeit hat Leubuscher in uneigennützigster Weise geleistet, ja oft noch in die Tasche gegriffen, wenn ich ihm erklärte, das Elternhaus könne die zur Heilung nötigen Mittel nicht bezahlen.

Wie Leubuscher selber Zeit und Arbeitskraft gern in den Dienst der Hilfsschule stellte, suchte er auch seine Assistenzärzte für die Hilfsschule zu interessieren. Zeugnis davon legt die unter seinen Augen entstandene Doktor-Dissertation von Siegfried Loewy ab: Beobachtungen und Untersuchungen an den Kindern der Hilfsschulklassen in Meiningen.[1])

So war Leubuschers Leben ein Leben der Tat. Das Wort, das er sprach und schrieb, trug er in die Wirklichkeit. Mit fester Hand griff er zu, wenn es galt, Übeln zu steuern, die der Volksgesundheit drohten. Unermüdlich war er im Erkunden neuer Wege, die Volksgesundheit zu heben. Hatte er im staatlichen Schularzte eine Einrichtung für das Herzogtum Meiningen geschaffen, die vorbildlich für andere deutsche Staaten wurde, so war er fortgesetzt bemüht, diese Einrichtung von ihren Mängeln zu befreien, sie zu vervollkommnen. Hat die Meininger Hilfsschule ihren Arzt und trefflichen Berater verloren — dem Herzogtum hat sein Tod eine schwer zu füllende Lücke gerissen; denn auf Leubuscher paßt das Wort Goethes, das er im Februar 1825 zu Eckermann sagte: »Wer recht wirken will, muß nie schelten, sondern nur immer das Gute tun. Denn es kommt nicht darauf an, daß eingerissen, sondern daß etwas aufgebaut werde, woran die Menschheit reine Freude empfinde.«

Fritz Adam.

---

2. Über den Einfluß der kriegsmäßig veränderten Ernährung[2])

hat Prof. F. Lommel (Jena) in einem Vortrag in der medizinisch-naturwissenschaftlichen Gesellschaft in Jena[3]) interessante Beobachtungen mitge-

---

[1]) Leipzig, Druck von Bruno Georgi, 1909.

[2]) Siehe hierzu: Über den Ernährungszustand der Schulkinder im 2. Kriegsjahr von Medizinalrat Dr. Engelhorn in Göppingen. XXI. Jahrg. Februar-März-Heft, 1916. — Über eine weitere Arbeit über Kriegsernährung von Dr. Meltzer wird im nächsten Heft berichtet werden.

[3]) Veröffentlicht in der »Deutschen Mediz. Wochenschrift«, Jahrg. 42, Nr. 12, der wir diese Mitteilungen entnehmen.

teilt. Er hatte sich die Aufgabe gestellt, wie letzten Endes der praktische Erfolg der veränderten Ernährungsweise ist, gemessen an einer bestimmten Menschengruppe, die als ungefährer Durchschnitt der (städtischen) Bevölkerung hinsichtlich der Lebenshaltung gelten darf. Von den Gewichten älterer Menschen wurde abgesehen, da bei ihnen die Anlagerung von Fettmassen einwirkt, so daß Normalzahlen schwer errechnet werden können. Dagegen verläuft das Wachstum jugendlicher Menschen so gesetzmäßig, ist bei ihnen der Einfluß von Fettansetzung wenig bedeutungsvoll, so daß die Einwirkung veränderter Ernährung ziemlich einwandfrei festzustellen ist. Das stärkste Wachstum des Körpers erfolgt im Säuglingsalter und in der Pubertätszeit. Für beide Altersstufen waren in der Medizinischen Klinik (Jena) genügend Gewichtszahlen vorhanden, sowohl für die Zeit vor dem Kriege, als auch für die Kriegszeit.

Bei den Säuglingen mußte mit der im Herbst und Winter 1915 aufgetretenen Milchknappheit gerechnet werden, ferner auch mit der möglicherweise vorhandenen Unterernährung der stillenden Mütter. Es konnten etwa 3000 Einzelwägungen berücksichtigt werden, so daß zuverlässige Mittelwerte vorliegen. Das Ergebnis ist: Sowohl bei Brustkindern als auch bei unnatürlich Ernährten im Jahre 1915 zeigte sich nicht die geringste Veränderung im Wachstum. Eine Vergleichung der gewonnenen Kurven mit den Normalkurven Camerers zeigt eine fast völlige Übereinstimmung.

Als Beobachtungsmaterial für das Pubertätsalter dienten die jugendlichen Arbeiter und Lehrlinge der Firma Carl Zeiß in Jena, die seit Jahren halbjährlich ärztlich untersucht, gemessen und gewogen werden. Die Wägungen wurden mit den Kleidern vorgenommen. Im ganzen liegen den gewonnenen Zahlen etwa 2000 Wägungen zugrunde.

Die Zahlen sind in Tafel I übersichtlich zusammengestellt.

12 I bis 15 II des ersten Stabes bedeuten die Jahreszahlen mit jeweils I. oder II. Halbjahr. In jedem Stab finden sich untereinander die Durchschnittsgewichte der gleichen Altersstufe in den einzelnen Halbjahren. Will man die allmähliche Gewichtsentwicklung derselben Personengruppe im Laufe der Jahre verfolgen, so muß man die Tafel schräg abwärts lesen, z. B. die fettgedruckten Zahlen, wenn man den im ersten Halbjahr 1898 geborenen Jahrgang betrachten will.

Tabelle 1.

Alter	13½	14	14½	15	15½	16	16½	17	17½	18	18½
12 I.	—	—	—	49,5	49,4	54,9	56,7	55,1	—	—	—
12 II.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
13 I.	—	—	—	**50,6**	53,0	55,5	54,1	59,5	61,6	62,7	—
13 II.	—	45,3	46,3	48,5	**52,6**	53,0	60,4	57,9	60,7	62,2	65,6
14 I.	—	—	46,3	49,9	50,5	**54,6**	57,6	62,4	58,5	64,0	—
14 II.	—	[45,8]	47,6	51,6	54,1	51,8	**57,1**	58,9	60,7	59,6	—
15 I.	[43,8]	42,0	48,1	49,7	52,9	55,6	56,4	**58,2**	61,1	60,3	—
15 II.	—	44,5	43,8	48,8	52,6	54,1	56,9	58,3	**59,8**	60,8	71,3

Die Tafel zeigt zunächst, daß nicht ganz geringe Abweichungen zwischen den einzelnen Gruppen gleichen Alters stehen. Offenbar ist die Zahl von jeweils 40—70 Personen nicht groß genug, um Zufälligkeiten ganz zum Verschwinden zu bringen. Man wird daher vermeiden müssen, aus geringfügigen Unterschieden Schlüsse zu ziehen.

Auffallen mag bei oberflächlicher Betrachtung, daß Ende 1915 niedrigere Gewichte im Vergleich zur gleichen Altersstufe des Frühjahrs verzeichnet sind im Alter von $14^{1}/_{2}$, 15, $15^{1}/_{2}$, 16, $17^{1}/_{2}$ Jahren. Dem stehen aber auch erhöhte Gewichte anderer Altersgruppen gegenüber, auch sind niedrigere als die Ende 1915 ermittelten bei allen Altersstufen schon in früheren Friedensjahren vorgekommen. Um von Zufälligkeiten etwas unabhängiger zu sein, sind in folgender Tabelle 2 die Gewichte zu Ende 1915 in Vergleich gesetzt mit den aus allen vorausgegangenen Wägungen (zurück bis Anfang 1912) gerechneten Durchschnittswerten. Es ergibt sich dann, daß das Durchschnittsgewicht beträgt

Tabelle 2.

	für die	$14^{1}/_{2}$	15	$15^{1}/_{2}$	16	$16^{1}/_{2}$	17	$17^{1}/_{2}$ jähr.
	vor 1915	47,0	49,9	52,0	54,2	57,0	58,6	60,5
	Ende 1915	44,8	48,8	52,6	54,1	56,9	58,3	59,8
mithin Unterschied	kg:	—2,2	—1,1	+0,6	—0,1	—0,1	—0,3	—0,7
„ „	%:	—4,9	—2,2	+1,1	—0,2	—0,18	—0,5	—1,1

Die Gruppe der $15^{1}/_{2}$ jährigen überragt also den früheren Durchschnitt an Körpergewicht. Alle anderen Gruppen bleiben etwas dahinter zurück. Der Unterschied ist aber bei den 16-, $16^{1}/_{2}$- und 17 jährigen so gering, daß er wohl vernachlässigt werden kann. Man darf wohl sagen, daß diese Gruppen dem früheren Durchschnitt sehr genau entsprechen. Dagegen bleiben die $14^{1}/_{2}$- und 15 jährigen so erheblich zurück, daß der Verdacht einer Unterernährung naheliegt.

Aber diese Betrachtungsweise erweist sich als unzulänglich für solche Schlüsse. Man wird, statt die Durchschnittsgewichte der gleichen Altersgruppe, also verschiedener Personen, mit größerem Nutzen den halbjährlichen Zuwachs der (annähernd) gleichbleibenden Personengruppen unter den normalen und den kriegsmäßig veränderten Verhältnissen vergleichen müssen. Da zeigt sich, daß die so stark untergewichtigen $14^{1}/_{2}$ jährigen von Ende 1915 einem untergewichtigen Jahrgang, der schon als 14 jährig aus dem Rahmen fiel, angehören und daß der Zuwachs gerade bei dieser Gruppe im Laufe des zweiten Halbjahres 1915 recht günstig war. Bei den folgenden Altersstufen sind die Zuwachsziffern, in Prozent des erreichten Gewichtes bemessen, in ihrem Durchschnittswert in Vergleich gesetzt für das zweite Halbjahr 1915 und für die früheren Halbjahrszeiten. Es erfolgte ein Zuwachs zwischen

	$14^{1}/_{2}$/15	15/$15^{1}/_{2}$	$15^{1}/_{2}$/16	16/$16^{1}/_{2}$	$16^{1}/_{2}$/17	17/$17^{1}/_{2}$
vor 1915	0,72	0,43	0,22	0,70	0,34	0,1 %
	0,14	0,55	0,22	0.22	0,32	0,26 %

Auch hier also einzelne starke Abweichungen, die Zufälligkeiten

oder auch Beobachtungsfehler vermuten lassen. Im allgemeinen aber ist der durchschnittliche Zuwachs nicht verringert gegenüber dem bei der gleichen Altersklasse im Frieden beobachteten.

Es muß noch erwähnt werden, daß außer der Veränderung der Ernährung noch ein weiterer Einfluß wirksam wurde: die jungen Leute hatten eine um 25 % verlängerte Arbeitszeit, die auch teilweise Nachtschichten einschloß. Und trotz dieser erhöhten Leistung sind wesentliche Gewichtsunterschiede bis Ende 1915 nicht zustandegekommen. Wenn man danebenhält die Feststellung, daß auch der allgemeine Eindruck der Untersuchten nicht das geringste Anzeichen einer Verschlechterung gegen früher erkennen läßt, so kann der Schluß gezogen werden, daß die veränderte Ernährung bis jetzt (Ende 1915) zu keiner Schädigung der untersuchten Bevölkerungsklasse geführt hat.

Hamburg. Rössel.

---

3. Fraktur oder Antiqua.

Im 18. Jahrgang dieser Zeitschrift, Heft 8/9, 1913, erschien der auf dem 9. Verbandstage der Hilfsschulen Deutschlands in Bonn gehaltene Vortrag von Kommerzienrat Fr. Soennecken: Ist für Schulneulinge im allgemeinen und für Hilfsschüler im besonderen Fraktur oder Antiqua zunächst geeignet? An der Hand eines reichen Materials kam der Verfasser zu dem Ergebnis, daß die Einführung der Antiqua für den ersten Unterricht sowohl eine pädagogische, wie hygienisch und kulturell durchaus begründete und berechtigte Forderung sei.

Der Kampf um Antiqua oder Fraktur hat seitdem noch nicht nachgelassen, und immer wieder hat Soennecken, der schon im Jahre 1881 eine Schrift über »Das deutsche Schriftwesen und die Notwendigkeit seiner Reform« herausgegeben hat und als einer der gründlichsten Sachkenner auf diesem Gebiet angesprochen werden darf, das Wort ergriffen und ist nachdrücklich für die Einführung der Antiqua eingetreten. Im Zusammenhang mit »Vorschlägen für die Errichtung eines Reichs-Werbeamtes« weist er auf die Schrift hin, in der deutsche Literatur, Wissenschaft und Kunst gedruckt wird: »So unwichtig diese winzig kleinen Buchstaben als Formalsache manchem auch erscheinen mögen, sind sie doch von allergrößter Wichtigkeit, und nur Laien und diejenigen, die grundsätzlich am alten kleben, können noch an dieser Tatsache zweifeln. Wie man im einzelnen schon den inneren Wert einer Sache daran erkennt, wie sie äußerlich erscheint, so muß auch das, was völkisch kulturell in die Erscheinung treten soll, den Eindruck eben dieser hervorragenden Kultur machen. Das trifft bezüglich der Schrift bei der Benutzung derjenigen Schriftart zu, die in der ganzen gebildeten Welt als die zweckmäßigste und deutlichste gilt: bei der einfachen klassischen Antiquaschrift. Wir dürfen keine Schrift verwenden, die dem reinen künstlerischen Blick als Rückstand erscheint, also nicht die Frakturschrift mit ihren durch nichts als durch Gewohnheit und das ewige Gleichmaß überlieferter behördlicher Vorschriften gestützten

Formen. Die Schrift darf dem Auslande nicht ein fremdes, ihm ungewohntes und abstoßendes Gebilde sein, wenn wir Anspruch auf ihre Beachtung erwarten wollen. ... Wer unsere deutschen Schriftverhältnisse genau kennt, und wer die Bedeutung einer Weltschrift für ein Weltpolitik treibendes Staatswesen richtig einschätzt, dem leuchtet ohne weiteres ein, daß unsere sogenannte Deutsche Schrift mit dem Deutschtum, auf das wir stolz sind, nichts zu tun hat und für diese Zwecke nicht verwandt werden darf. Rühmen wollen wir uns nur solcher Eigenheiten, die einen Vorzug gegenüber dem Auslande aufweisen, oder die in sich selbst eine Klarheit und Wahrheit tragen, welche die Deutschen sonst in allem verehren.«

In einer Schriftstudie, erläutert mit 13 trefflichen Abbildungen, über die Aufschrift am Reichstagsgebäude »Dem deutschen Volke« zeigt Soennecken, daß die Aufschrift nur in Antiquaschrift zur Ausführung gelangen darf. Bei der Verwendung der Antiqua am Niederwaldenkmal »ZUM ANDENKEN AN DIE EINMUETHIGE SIEGREICHE ERHEBUNG/ DES DEUTSCHEN VOLKES UND AN DIE WIEDERAUFRICHTUNG DES DEUTSCHEN REICHES 1870—1871, an der Aufschrift des Bismarck-Denkmals vor dem Reichstagsgebäude in Berlin: »BISMARCK« und »DEM ERSTEN REICHSKANZLER DAS DEUTSCHE VOLK«, hat bis heute noch kein Mensch eine Verletzung des vaterländischen Empfindens erblickt. Die Verdächtigungen der vaterländischen Gesinnung durch die Schriftchauvinisten sind scharf zurückzuweisen. —

In einem sehr ausführlichen Artikel »Über Schriftlesbarkeit[1]) setzt sich Sonnecken mit der experimentellen Lösung der Frage »Fraktur oder Antiqua« auseinander im Anschluß an das 3. von Prof. Dr. Kern besorgte Flugblatt des »Schriftbundes deutscher Hochschullehrer«: Die experimentelle Lösung des Schriftstreites, von Dr. Alex Schackwitz. Aus den Ausführungen Soenneckens sei folgendes wiedergegeben. Dr. Schackwitz hat mit einem Nystagmographen festgestellt, daß eine gewöhnliche Buchzeile in Fraktur durchschnittlich mit 5, eine solche in Antiqua mit 7 »Augenrucken« bewältigt werden soll. Daraus schließt Dr. Schackwitz auf eine schnellere Ermüdung der Augenmuskeln und den geringeren Lesewert derjenigen Schrift, welche die zahlreicheren Augenrucke erfordert. Dagegen ist anzuführen, daß die Ermüdung beim Lesen, von äußeren Einflüssen ganz abgesehen, in erster Linie auf den Leseinhalt und die Aufnahmefähigkeit des Gehirns zurückzuführen ist. Vor der Ermüdung der Augenmuskeln, wenn sie wirklich nachgewiesen werden könnte, tritt beim Lesen wohl eher die Ermüdung der Sehnerven oder die allgemeine geistige Abspannung ein. Die Annahme von Dr. Schackwitz, daß die Ermüdung der Augen auch eine Ermüdung ihrer Bewegungsmuskeln sei, ist bis heute noch vollständig unerwiesen.

Die Voraussetzungen für die Versuche von Dr. Schackwitz sind anfechtbar: Er behauptet von seinen Versuchspersonen, daß diese Fraktur

[1]) Deutsche optische Wochenschrift. Berlin W. 35, Verlag Alexander Ehrlich. Jahrg. 1915/16. Nr. 17.

und Antiqua gleich geläufig lesen; ferner verwendet er gleichen Text für die Leseversuche und endlich veröffentlicht er nicht die bei seinen Experimenten verwendeten Schriftproben zur Nachprüfung, ob die Schriften auch ganz gleichen Bedingungen entsprechen; denn es muß wirklich die »Leseschrift des deutschen Volkes«, die gewöhnliche Zeitungsfraktur, und die richtige Form der Antiqua, beide in gleicher Größe, vor allem nicht die einförmige Empire-Antiqua mit den haardünnen Strichen verwendet werden. Ferner wurden die Versuche nur mit 20, bezw. 50 Studenten angestellt, so daß die Behauptung »den lesetechnischen Vorteil der Fraktur experimentell einwandfrei« und ihre Überlegenheit über die Antiqua in Höhe von 25 % festgestellt zu haben, unverständlich ist. Prof. Meumanns Urteil: »Nun fehlen aber leider diesem Versuche von Dr. Schackwitz die elementaren Bedingungen der Exaktheit« ist also wohl zu verstehen. Wenn nun für den Druck der Schulbücher schulhygienisch ernstlich die Verwendung der Fraktur für das Bessere gehalten wird, so bleibt vollständig unberücksichtigt, daß für die Schule die Schrift außer nach ihrem Lesewerte, auch nach ihrer Bedeutung für Schreiben und Rechtschreiben und nach ihrem Werte für die Erziehung des Formensinnes der Schüler beurteilt werden muß. In überzeugender Weise hat das pädagogische Experiment mit 2325 Leipziger Elementarschülern die pädagogisch-methodische Überlegenheit der Antiqua bewiesen. Nach diesen Versuchen, die demnächst Taubstummenlehrer Rudolf Lindner veröffentlicht, werden von Schulneulingen die Antiquabuchstaben annähernd richtig niedergeschrieben, während die Formen der spitzen Schreibschrift dem Erfassen ungleich größere Schwierigkeiten bereiten. In bezug auf »die Frakturschrift und das Ausland« lehrt uns die politische Isolierung Deutschlands, daß wir eben mit unseren literarischen Veröffentlichungen in Fraktur im Auslande nicht verstanden worden sind. Hugo Münsterberg schreibt in seinem 1914 erschienenen Werke, Grundzüge der Psychotechnik: »Nun ist letzthin, auch wieder aus psychologischen Gründen, das Lesen eines deutsch gedruckten Buches für die Ausländer, auch wenn sie die deutsche Sprache schulmäßig gelernt haben, eine erhebliche Anstrengung. Das in Antiqua gedruckte deutsche Buch wird stets im Auslande dem in Fraktur vorgezogen. Das Beharren des deutschen Buchverlags beim sogenannten deutschen Druck bedeutet deshalb eine schwere Schädigung für die Kulturmission des deutschen Geisteslebens, und durch das Buch, das unbeobachtet gelassen wird, leidet schwer der Welteinfluß des deutschen Volkes.« Dazu kommt noch, daß unsere Sprache ihres schwierigen Aufbaues wegen wenig bekannt ist; zum leichteren Verständnis ist ihre Ausbreitung im Gewande der allen Gebildeten der Welt geläufigen Weltschrift (Antiqua) unerläßlich. —

Der mit vorzüglichen Schriftproben versehene Aufsatz wird von allen sich mit dieser Frage Beschäftigenden mit lebhaftem Interesse gelesen werden.

Hamburg. Rössel.

4. Verhandlungen der außerordentlichen Tagung der Deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge

im Reichstagsgebäude am 7. Februar 1916.

Leipzig, Verlag von Leopold Voß, 1916.

Die Wichtigkeit dieser Verhandlungen in unserer Zeit, sowie ihre Reichhaltigkeit zeigen die Themen der gehaltenen Vorträge: Ein Jahr Kriegskrüppelfürsorge mit besonderer Berücksichtigung der ärztlichen Tätigkeit; Die stationären und ambulanten Fürsorgeeinrichtungen für Kriegsbeschädigte in Deutschland; Organisation und Ausbau des orthopädischen Spitals und der Invalidenschulen; Die Organisation der Institutionen des königlich ungarischen Invalidenamtes; Die Friedenskrüppelheime als Grundlage für die gleichartige Fürsorge der Kriegsverletzten; Lazarettschule und bürgerliche Kriegsbeschädigtenfürsorge; Die Werkstätte als Heilmittel, Vorbereitung und Ausbildung; Über Übungsschulen für Hirnverletzte; Die Handübungsklasse als Teil der Erwerbsschule; Das Streben nach Qualität und nach Geschmack bei den Berufsübungen und der Lazarettbeschäftigung; Der Einhänder in der Schule, insbesondere das Schreiben mit der linken Hand; Über die Bedeutung einarmiger Lehrmeister in der Einarmigenschule; Die Bedeutung der Fortbildungs- und Fachschulen für die Kriegsbeschädigtenfürsorge; Die Ausbildung der vom Lande stammenden Kriegskrüppel in der Landwirtschaft; die geeignetsten Ausbildungsverfahren für die verschiedenen Erwerbsmöglichkeiten der einzelnen Verletzungen; Lazarett, Erwerbsschule und Berufsberatung als organisches Ganze.

Die Verhandlungen, die ohne weiteres überall allgemeines Interesse erwecken müssen, denn aus ihnen quillt ein kräftiger Segensstrom für unsere Kriegsbeschädigten, sind für Lehrer deshalb besonders wertvoll, als sie zeigen, in welcher Weise sich die Lehrerschaft in der Fürsorge für Kriegsbeschädigte betätigt. Viele Beschädigte müssen ihren früheren Beruf aufgeben und sich einem anderen zuwenden, wozu eine andere Grundlage der Bildung erforderlich ist; andere leiden infolge von Gehirnverletzungen an Störungen der Sprache, des Lesens, des Schreibens, des Verstehens, deren Besserung und Beseitigung vorwiegend pädagogische Arbeit erfordert. Mit deutlichen Worten würdigt Universitätsprofessor Dr. F. Hartmann, Vorstand der k. k. Nervenklinik in Graz, die Arbeit des Pädagogen in seinen »Richtlinien für die vorläufige Übungsbehandlung von Gehirnkrüppeln«. Einige Sätze seien davon angeführt: »Jeder Schädelverletzte, welcher irgend welche Störungen subjektiver oder objektiver Art zu beklagen hat, gehört in eine neurologisch-pädagogische Nachbehandlung. Es sind zu diesem Behufe Übungsschulen für Sprachkranke und Gehirnverletzte zu schaffen. Dies soll überall dort geschehen, wo tüchtige und bestrebte Neurologen sich der Unterstützung erfahrener Pädagogen versichern können, denn letztere sind die Seele der Schule. ... Die von pädagogischen Gesichtspunkten geleitete funktionelle Therapie hat sich auf alle Formen der Sprachstörungen und psychische Ausfallserscheinungen allgemeiner Art zu erstrecken. Da fast jede ernstliche Schußverletzung des Gehirns mit Störungen der Aufmerksamkeit, Merkfähigkeit und Asso-

ziationsleistung einhergeht, sind alle solche Fälle aufs eingehendste nach solchen Störungen von wohlgebildeten Fachärzten zu untersuchen und im Einvernehmen mit dem Pädagogen einer Überprüfung auf solche Defekte zuzuführen. . . . Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, daß die pädagogische funktionelle Therapie zunächst nicht auf dem vorhandenen Besitzstande von Kenntnissen und Bildungsgrad sich aufbauen soll, sondern in allen ernstlich geschädigten Fällen mit einem individualisierten, ansonst typischen Unterricht in der ersten Stufe der Elementarschule beginnen soll. Nur so wird der Tatsache Rechnung getragen, daß meist neben wohlerhaltenen Leistungen des entwickelten und erzogenen Gehirns einzelne oder ausgedehntere Defekte bestehen. Diese Defekte sind oft ganz elementare. Bevor sie nicht gefunden und durch Schulung gedeckt sind, leidet der weitere Unterricht (einer höheren Unterrichtsstufe) und kommt nicht vorwärts.« Solche Worte klingen jedenfalls ermutigender als diese von Prof. Goldstein, Frankfurt a. M.: »Es wird deshalb nur der sachkundige, spezialistisch ausgebildete Neurologe zum Lehrer des Hirnverletzten berufen sein,« der sich dann »zweckmäßigerweise« mit dem Pädagogen zu gemeinsamer Arbeit verbinden wird. — Die Verhandlungen der Deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge sind zugleich ein Trostbuch für alle Kriegsbeschädigte. Mit Stolz lesen wir die Worte von Prof. Biesalski, daß unsere Kriegsbeschädigtenfürsorge gegenüber der unserer Feinde am besten organisiert ist, daß bei uns für jeden Mann nach bestem Wissen und Können gesorgt wird, und nicht wie anderswo, fast ausschließlich für Offiziere. Wir alle wollen nicht erlahmen, seine Schlußworte wahr zu machen: »Wenn nach Jahren unsere Feinde mangels einer rechtzeitigen und durchgreifenden Fürsorge die unversorgten Opfer des Krieges als einen schweren wirtschaftlichen und sozialen Ballast mit sich herumschleppen werden, hoffen wir, daß unsere Leute alle wieder in der werktätigen Arbeit stehen. Das gibt uns einen Vorsprung von einer heute gar nicht abmeßbaren Bedeutung. Dann wird erst der letzte Sieg von uns erfochten sein und unser Volk kann ungehemmt auf geistigem und wirtschaftlichem Gebiet sich weiter entwickeln und hat freie Bahn für die letzte Auswirkung des deutschen Gedankens.«

Hamburg. Rössel.

---

5. Ärztliche Beratungsstelle für Eltern und Angehörige abgearteter Kinder, Geisteskranker und seelisch Abnormer.

In Halle a. S. wurde nach einer Mitteilung in der Hall. Ztg. am 1. Juni d. J. unter der Leitung von Geh.-Rat Prof. Dr. Anton für unbemittelte Eltern und Angehörige abgearteter Kinder, sowie Geisteskranker und seelisch Abnormer eine ärztliche Beratungsstelle eröffnet.

Es entspricht einem dringenden Bedürfnis, daß Eltern und Angehörige solch abgearteter Kinder oder geistig und seelisch Erkrankter aufgeklärt und beraten werden, solange es Zeit ist. Meist fehlt es nicht so sehr an der nötigen Liebe, als an richtigem Verständnis und an richtiger Be-

urteilung. Die Unwissenheit und die Hilflosigkeit der Eltern tragen vielfach dazu bei, daß solche Geschöpfe geistigem und moralischem Siechtum entgegentreiben, während sie bei geeigneten Maßnahmen noch hätten gerettet und zu nützlichen Gliedern der Gesellschaft gebildet werden können.

Die Beratungsstelle will nun Eltern und Angehörigen in der Leitung, Führung und Erziehung an die Hand gehen, damit frühzeitig Reibungen und Konflikten vorgebeugt werden kann, und solche Kinder und Angehörige, wenn immer möglich, der Familie erhalten bleiben. Frühzeitige Erkenntnis psychopathologischer Naturen und entsprechende Anleitung für Pflege und Erziehung verhüten viel Unglück, Verbrechen und kostspielige Anstaltsversorgung. Namentlich für die unbemittelten Volkskreise, denen oft ausreichendes Verständnis für innere seelische Vorgänge abgeht, wird die Beratungsstelle wichtig sein und viel Gutes schaffen. Wo die Art der Krankheitserscheinungen Anstaltsversorgung oder Anstalts-Heilerziehung erheischt, kann die Beratungsstelle die Angehörigen an die richtigen Stellen weisen, wo sie weiteren Rat und weitere Hilfe finden.

Die Beratungsstelle wird in ständiger Fühlung mit ihren Schützlingen und ihren Angehörigen bleiben, besonders durch öftere Hausbesuche, die einen »persönlichen Schutz« der Untergebrachten darstellen und die sich als die beste Fürsorge erweisen.

So wird die ärztliche Beratungsstelle zu einem segensreichen neuen Behelf für die Jugend und Volksfürsorge werden. Es wird dabei unerläßlich sein, daß Eltern, Lehrer, Geistliche usw. Hand in Hand arbeiten. Ebenso wichtig wird es sein, daß auch Fernstehende die Beratungsstelle auf gegebene Fälle aufmerksam machen, daß sie eingreifen kann.

Hamburg. Rössel.

6. Erziehungsheim für schwachbefähigte Mädchen, E. V. in Breslau.

Das Erziehungsheim besteht seit 5 Jahren (Stöpelwitzstr. 84), bisher haben 60 Mädchen im Alter von 14—19 Jahren Aufnahme gefunden. Erstrebt wird die praktische Durchbildung der Mädchen in haus- und landwirtschaftlichen Arbeiten. Den landwirtschaftlichen Arbeiten soll künftig größere Beachtung geschenkt werden, der Vorstand hat deshalb beschlossen, eine größere Ackerfläche zu pachten. Auch aus der Provinz werden jetzt nicht selten Mädchen zur Aufnahme gemeldet, leider scheitert sie häufig daran, daß keine Mittel zum Unterhalt zur Verfügung stehen. Aus den Mitteln der Landeshauptkasse wurde eine einmalige Beihilfe von 500 M gewährt.

Der Verein zählte 1915/16 104 Mitglieder. Der Vorsitzende ist Kgl. Schulrat, Stadt- und Kreisschulinspektor H. Kionka.

Von 26 Mädchen wurden im Berichtsjahre 1915/16 9 entlassen; 3 gingen in Stellung, 5 ins Elternhaus zurück, ein Mädchen mußte wegen andauernder Krankheit ausscheiden, eins kam mit Wissen der Eltern von einem Sonntagsurlaub nicht zurück.

Das Pflegegeld zahlte für 13 Mädchen die städtische Armendirektion;

in 5 Fällen leisteten die Eltern, in je einem Falle eine Dorfgemeinde und der nationale Frauendienst ihren Verhältnissen entsprechende Beihilfe; die übrigen wurden auf Kosten des Heims erhalten.

Hamburg. Rössel.

---

7. Die ersten Wortbedeutungen, die Entwicklung der Wortarten und des Satzes bei meinem Sohn Rafael.

Von Hanna Neugebauer, Kostenblut.

(Schluß.)

Das Vierteljahr von 2; 0 bis 2; 3. Fürwörter: *ich* ist zunächst noch selten. Erst kurz vor 2; 2 wird es häufig; dennoch herrscht auch dann der Name *Raffel* noch vor. Von 2; 2 an verschwindet *Raffel* fast ganz und läßt das *ich* auffallend in den Vordergrund treten. — *Mein* ist noch selten und wird zuweilen mit *dein* verwechselt. *Sich* wird richtig gebraucht, *mich* nur in der einen Verbindung *laß mich. Mir dich*, *uns* und *man* werden erlernt; auch *dasselbe*, *selber* (z. B. *ich will selber alleine!*), und einmal hörte ich »irgendwas«: *hier is ägend was.* — *Jemand* und *niemand* werden zuweilen richtig angewendet, zuweilen verwechselt.

Neben richtigen Mittelwörtern geht durch das ganze Vierteljahr eine Neigung, den Ablaut der starken Biegung in die Mittelwörter von Zeitwörtern mit schwacher Biegung zu bringen; z. B. *umkoppen* = umgekippt, *kloben* = geklebt, *troten* = getreten, *hongt* = gehängt. Eine andre Art der Vermischung der Konjugationen, die er häufig anwendet, ist: *nommt* = genommen, *verlort* = verloren, *prungt* = gesprungen. Die Vorsilbe ge- bleibt regelmäßig weg, mit einer einzigen Ausnahme.

Die Vorvergangenheit erscheint am Ende des Vierteljahrs: *War auch in Stall gangen.* — *hier war se licken* = hier hatte sie gelegen.

Die Zukunft ist schon am Beginn des Vierteljahrs verzeichnet, z. B. *Vatel wird fortfahren;* es wird bald beherrscht.

Die Leideform hörte ich am Ende des Vierteljahrs zum erstenmal: *Die wird noch* (ge-)*badet, die kleine Miezekatze.*

An Hilfszeitwörtern werden gebraucht:

haben	in den Formen:	(du) *hast*, (er) *hat*, *ich hatte.*
sein	„ „ „	*ich bin*, *du bist*, *sie sind*, *ich bin* (ge-)*wesen*, *ich war*, *du warst*, (sie) *war.*
wollen	„ „ „	*ich will* (auch:) *ich woll*, *sie wollen*, *ich wollte.*
sollen	„ „ „	(es) *soll.*
mögen	„ „ „	*sie möchten* (*mag* war da, hat sich aber verloren).
müssen	„ „ „	*Raffel muß*, *ich muß.*
können	„ „ „	*ich kann*, *man kann.*
werden	„ „ „	*es wird* in drei Bedeutungen:

1. zur Bezeichnung der Zukunft,
2. zur Bezeichnung einer Zustandsveränderung: *Vatel*, *ess schnell*, *hier is Suppe*, *die wird sonst kalt*,
3. erklärend beim Malen an die Tafel: *das wird eine Sch* (Eisenbahn).

Einige Eigenschaftswörter werden gesteigert: *fester*, *lieber*, *weiter*. Sinnlos wird öfters *der längste* gebraucht.

Bezüglich der Farbeneigenschaftswörter herrscht immer noch völlige Unklarheit, namentlich ist die andauernde Vortäuschung von rot und grün auffällig. Doch geht aus Rafaels Spielen hervor, daß er die Farben unterscheidet, nur ihre Namen verwechselt: er legt grün zu grün und rot zu rot; schwarze Würfel stellen Schornsteinfeger, rote Würfel Soldaten vor.

12 neue Bindewörter erscheinen mit den entsprechenden Nebensätzen und zwar in dieser Reihenfolge:

wo (attributiv)	*bis*
was	*wie*
wenn (temporal)	(des)*wegen*
weil	*ob*
daß	*wo* (lokal)
da (statt »sonst«)	*sonst*

Zu Anfang des Vierteljahrs tritt das bestimmte Geschlechtswort auf.

Als neue Verhältniswörter treten hinzu: *durch*, *mit*, *auf*, *an*, *in*, *aus*, *zu*, *nach*, *über* und *für*. Doch werden manche von ihnen immer noch gelegentlich durch *bei* ersetzt.

Der erste Infinitiv mit zu: *das geht zu machen*.

2; 3 Als Sprachprobe gebe ich einen Ausschnitt aus einem mitstenographierten Spielgeplauder vom Ende des Vierteljahrs: (Er schraubt an den Rädern seines Spielschweinchens:) *Ans Nuschel* (= Schweinchen) *mach ich ein Hufeisen dran. Ich bin der Schmied, Muttel. Wo ist das Feuerle?* (er greift in die Luft.) *Hier is ein Feuerle. Wo is ein Hufeisen, Muttel?* (Ich schlage etwas vor.) *Das nich Muttel. So wie ein Hörnchen.* (Es soll Hufeisenform haben. Er formt auf meinen Vorschlag Hufeisen aus Plastilin. Dann begegnet ihm seine Stoffkatze.) *Komm mal liebes Miezele!* (Drückt sie an sich und wiegt sie in seinen Armen.) *Hm - hm! hi - hi - hi - hi! Hast'n hier was?* (untersucht ihr Gesicht; wiegt sie wieder:) *So is schön! So is schön! Nu, liebes Miezele! — Miezel, mach mal der Mund auf! Mal was geben! Ich wer dir was geben. Der Mund aufmachen. — Danke! Das Miezel macht: danke! — Miezel wird Mund aufmachen. Mäulchen, das kleine Mäulchen. — Miezel sagt danke!* (Sucht auf dem Nähtisch:) *Wo is de Schnippe* (= Schere). *Mit der Schnippe reinfahr, da tut's weh.* (Ich lenke ihn von der Schere ab. Er legt das Schweinchen aufs Sofa und deckt es mit einem Kissen zu.) *Nuschel! Wo bist denn? Wo guckst'n, Nuschel? Da guck ich! Da guckt's! Kann das Nuschel schlafen. Nuschel nich de Schere geben, schneidet sich das Nuschel. Will mal mich bissel hinsetzen. — — — Hab ich ausruht bei'n Nuschel. Muttel, komm bei'n Nuschel mal! Ein schönes Nuschel! Muttel, streichel mal hier das Sch*(w)*änzel! Faß mal das Augel an. Nu Augele! Andern Seite is auch ein Augel. — Nuschel schläft, glaub ich, nich ein. Wieder anziehn. Andre Hose, das Leibl, Jackl,*

dann wird's baden gehn, das Nuschel. In der andern Stube wird's baden. — Wie geht denn das. — — Nuschel einpacken. Nuschel reintun, zudecken. Da wird das, glaub ich, einschlafen. (Er wiederholt den letzten Satz 8—9 mal und türmt währenddessen alle Sofakissen auf das Schweinchen.) *Hier zudeckt, da kann ich bissel setzen. Hier friert noch was, inwendig, da kann ich noch bissel zudecken. — Die Miezekatze geht auch noch schlafen, die wird noch* (ge)*badet, die kleine Miezekatze.* (Badet sie.) *Jetz wer ich das Bettel zurechtmachen.* (Er breitet ein Taschentuch aus. Er bringt noch den Bären und sagt zu ihm:) *Wie geht's mir?* (= dir) *Ach, mir geht's gut. Mir auch. War auch in Stall gangen.* (Eine Wiederholung aus einem ganz einfachen Gespräch zwischen zwei Holzpferdchen, das ich ihm etwa 3—4 Wochen vorher vorgespielt hatte. ..... Er packt den Bären und die Katze ins Taschentuch.) *Sei ruhig! Sei ruhig!* (Er trägt die Tiere umher.) *Der Vatel bissel tragen. Die sind so sehr müde! Da werden se bissel schlafen. In ein Bettel tun* usw. usw.

Im Vierteljahr von 2; 3 bis 2; 6 wird der 4. Fall fast immer durch den 1. Fall ersetzt, z. B. *Vatel, trage mal der Stock dorthin!*

Dagegen wird der 3. Fall bei weiblichen Dingwörtern mit und ohne Verhältniswort richtig gebraucht: *zur Muttel, mit der Eisenbahn, bei der Lokomobile, der Emma sagen* usw. Beim männlichen und sächlichen Dingwort jedoch heißt es meist: *zu'n Vatel, bei'n Fenster* usw.

Zu den vor 2; 0 gebrauchten abstrakten Dingwörtern: *Arbeit, Zeit, Angst,* tritt ein neues: *Spaß.* Von abstrakten Zeitwörtern treten neu auf: *denken, wünschen, vergessen, verstehen* und *meinen.*

Beim Mittelwort findet sich vereinzelt noch die Neigung des vorigen Vierteljahrs, den Ablaut der starken Biegung in die Partizipien schwachgebeugter Zeitwörter zu bringen: *reinstocken* = reingesteckt, *drohn* = gedreht. — Die Vorsilbe »ge-« stellt sich ein und wird rasch dauernd.

Die Mitvergangenheit ist noch selten: *ich konnte, ich krigte, jetz ging's, da gingen wir.*

Die Leideform wird geläufig, doch manchmal noch falsch, z. B.: *Da wird er* (der Schornstein des Dampfers) *umlegen sein* = umgelegt werden. *Jetz is der Schornstein umlegen worden sein* = umgelegt worden. Dagegen: *Was kann in das Kändel* (= Kännchen) *reingossen werden?*

Die bedingende Form tritt neu auf in den Wörtern: *müßte, wäre, könnte, käme.*

Die Grundform mit »zu« wendet R. ohne Schwierigkeiten an bei *gehen, scheinen* und *brauchen: das geht zu machen. Die Schraube scheint aufzugehn. Da brauchst du dich nich zu bücken.*

Neue Umstandsformen treten hinzu:

Zur Bezeichnung des Ortes: *überall, unterwegs, am Rande, an der Seite*;

der Zeit: *früh, neulich* (unter-)*dessen; früh* bevorzugt er als Bezeichnung für allerlei vor- und zurückliegende Zeitpunkte;

der Weise: *nämlich,* (wahr)*scheinlich, aus*(ei-)*nander, freilich, gar, kaum, genau, ganz genau, eigentlich.*

Die Beugung der Eigenschaftswörter ist im allgemeinen richtig; Fehler wie: *Komm zu'n liebes Raffel* sind ziemlich selten. — Zuweilen setzt er 2 Eigenschaftswörter vor ein Dingwort: *ein großes, hohes Dings! — der schöne, weiße Gürtel! — das schöne, weiche Pelzel!* — Einige neue Komparative: *Wärmer, größer, kälter, eine kleinere Kanone.* Auch falsche Komparative kommen vor: *wecker* von *weg* und *vieler* statt mehr. Richtige Superlative: *der größte, am besten, am liebsten.* Zuweilen sagt er: *lieber am besten,* z. B.: »Was für eine Schnitte möchtest du haben? *Lieber am besten mit Honig.*«

Bezüglich der Farbeneigenschaftswörter ist ein Fortschritt zu verzeichnen. Auffällig ist jedoch, daß richtige Farbenbenennungen fast immer spontan vorkommen, während man auf Fragen nach den Farben meist falsche Antworten bekommt.

Zahlwörter bis 5 werden angewendet, doch ohne einen Begriff von der Zahl. Selbst die Zahl 2 hat noch dieselbe Bedeutung wie *viele,* nämlich: mehr als eins.

Als er $2^1/_2$ Jahr durch war, malte er sich aus, was er alles machen könnte, wenn er der oder jener Handwerker wäre. Ich gebe dieses Gespräch als Sprachprobe: *Wenn ich ein Fabrikmann bin, ein Schlosser bin, da kann ich Zeiger machen für die Ticktack. Da kann ich auch Löchelein zur Ticktack machen, hier in der Mitte, so welche kleine, hübsche. Wenn ich ein Schuhmacher bin, da kann ich auch Schuhe machen, aus Leder. Wenn ich ein Mann bin, ein Glasfabrikmann, da kann ich auch Fensterscheiben machen. Da kann ich immer auch Glocken machen für die Lampe, und da kann ich auch Ketten* (am Lampenschirm) *machen für die Lampe.* (Ich, »der Glasfabrikmann kann nicht Ketten machen«.) *Da kann ich zuerst Glocken machen. Dann kann ich, wenn ich mit der Glocke fertig bin, da mach ich dann noch Ketten. Da mach ich auch — —* (unterbricht sich) *werden auch Gardindel mit Maschinen gemacht?* (Ich: »Ja, mit Webmaschinen«.) *Wenn ich ein Schlosser bin, da kann ich auch Webmaschinen machen. Wenn ich ein Fabrikmann bin, kann ich auch noch Maschinen machen. Wenn ich ein Schlosser bin, kann ich Gardinenstangen machen. Wenn ich ein Schlosser — wenn ich ein Tischler bin, kann ich einen hölzernen Mann machen. Wenn ich ein Blechmann bin, kann ich Löffel machen. Wenn ich ein Fabrikmann bin, da kann ich auch so ein Näppel* (Näpfchen) *machen zum Kerne reinspucken, so kleine, hübsche* usw.

Das Vierteljahr von 2; 6 bis 2; 9.

Der 4. Fall und der 3. Fall werden meist richtig gebraucht, auch die verschiedenen Wortarten: *Wen soll ich pinseln? ... ein großer Wald mit vielen Bäumen. — — Da wer ich ihnen Futter geben ... Das gefällt der Maus.*

Die Anredefürwörter *ihr* und *Sie* treten auf. — *Mein* ist häufig. *Mir* und *mich* werden noch zuweilen verwechselt, z. B. *mir friert.*

Das Partizip der Vergangenheit ist noch oft falsch, z. B. *eingestiegt* statt eingestiegen, *gefuhren* statt geführt, *gebrangen* statt ge-

bracht. Ein Mittelwort der Gegenwart wurde versucht: *Ich will mal die glänzenen Kugeln haben.*

Eine Steigerung mit genanntem Vergleichsglied kommt vor.

Die Farben *rot, grün, blau* und *gelb* werden sicher beherrscht. *Rosa* wird als »*auch rot*« bezeichnet.

Verschiedene weniger gebräuchliche Umstandswörter werden richtig angewendet, z. B. *niemals, beinahe, etwas.* An falscher Stelle wurden *ungefähr* und *hoffentlich* gebraucht.

Bedingende Formen sind häufig.

Er nähert sich dem Verständnis der Zahl 2. Doch ist er auch hierin noch unsicher.

Eine Sprachprobe von 2; 8: *Ich hab eine Fabrik, in der geht Papier zu machen. Das Papier wird geschnitten. Und die Maschine, die hat so ein spitziges, eisernes Ding, damit kann sie Löcher in das Papier machen. — In mein Hösel, da is ein Fleck, ein Lichtklecks, da muß ich sie zu den Leuten schicken.* (Er meint eine Reinigungsanstalt.) *Und in meiner andern Fabrik da werden Ziegeln gemacht.* (»Was machst du denn mit den Ziegeln?«) *Da schmiere ich Kalk drauf, und da lege ich sie auf das Haus und da kleben sie fest. Und in meiner andern Fabrik da wird Stoff genäht. Der Stoff wird geschnitten, da werden Stoffläppel gemacht, zum Putzen, Putzläppel zum Lampenputzen. — Ich hab noch was Großes, Dickes, das is ein — ein —* (9 mal) *ein Wolf. Der hat ein graues Maul. Der kann schöne Knochen beißen, der hat große, feste Zähne. Der is in ein drahtenes Ding drinne. Und ich hab auch ein Netz, das wird angehakt, und da kann der Wolf nich raus.* (Das hatte er im Zirkus gesehn.) *Krappel krappel* (mit der Hand auf der Bettdecke), *da krappelt noch was. Da is — da is ein — ein — ein Eisenbahndel, ein kleines Eisenbahndel.*

Rafael hat nun die Beherrschung aller Wortarten und im großen Ganzen auch ihrer Beugung erworben.

Die einfachste Form des Satzes, der Einwortsatz in Sterns Sinne (vergl. Stern S. 164 ff.) trat bei Rafael nach 11 Monaten auf. Es war dies das erste sinnvoll gebrauchte Wort *kl-ta* = Ticktack.

Rafael bediente sich des Einwortsatzes 7 Monate lang, ehe er (1; 6) den ersten mehrwortigen Satz bilden konnte. Dieser Zeitpunkt stimmt genau mit dem von C. W. Stern als Durchschnittsalter für den Eintritt des mehrwortigen Satzes bezeichneten Zeitpunkt überein (vergl. Stern S. 182 ff.). Der erste Mehrwortsatz war: *Mama Ecke!* Und gleichzeitig: *Papa Ecke! Emma Ecke!* usw. R. stand bei diesem Ruf in eine Ecke oder an eine Wand gedrückt und verlangt, daß wir alle uns dicht zu ihm stellten.

1; 7 1; 8 Wie dieser erste, so sind auch die 1; 7 und 1; 8 verzeichneten Mehrwertsätze volitionaler Natur: *Koop* (Korb) *tragn leine* (alleine) — *Nase putsn, Saufl olen* = Schaufel holen, *Emma sagen, Mama gehn, Opapa rufen,* (V)*atel suchen, Trümpel laufen* = in den Strümpfen laufen, *Fußl laufen* = barfuß

laufen. — Aber auch einige feststellende Sätzchen kommen vor: *Baum blühts dot* —, *Käwa* (Käfer) *fliegts hoch.* (Das *s* bei *blühts* und *fliegts* ist dadurch entstanden, daß er uns nachsagte *do*(r)*t blühts.* Er hörte es oft, denn es war im Mai, wo täglich blühende Bäume auffielen und ihm gezeigt wurden. *Gieß-gaß, kleine hibse!* rief er beim Anblick einer kleinen Gießkanne. — Einmal im selben Alter setzte Rafael mit einem Mehrwortsatz die Mitteilung des Großvaters fort: »Heut fahre ich fort.« Rafael fügte sogleich hinzu: *Eisenbahn*, — *weit, weit fo*(r)*t!* — 1; $8^{3}/_{4}$ Fragende Mehrwortsätze treten auf: *Beinel wo?* — *Mann wo?* — Der verneinende Satz fehlt in diesem Alter noch ganz.

Ungefähr gleichzeitig mit dem Mehrwortsatz erscheint 1; 6 1; 6 die erste Satzkette; das Tagebuch sagt: »Ich hatte mit ihm im Wagen Fleisch und Wurst gekauft und das Paket ans Fußende des Wagens gelegt. Nachdem wir ein Stück weiter gefahren waren, zeigte er darauf und sagte: *Wu — ein — Oma bum-bum*, d. h. da ist die Wurst eingepackt, die Omama = die Fleischersfrau (Frauen überhaupt) hat bumbum gemacht (mit dem Beil geklopft). — Es erscheint auffällig, daß der erste Mehrwortsatz mit der ersten Satzkette zeitlich zusammenfällt. Nach Sterns Zusammenstellungen (Die Kindersprache, S. 183 u. 187) liegen bei allen beobachteten Kindern einige Monate zwischen dem ersten Mehrwortsatz und der ersten Satzkette. — — Die nächsten Satz-1; $7^{1}/_{2}$ ketten sind Berichte: *Krisl — baden — nunei — Bett;* (die Gedankenstriche deuten die Pausen zwischen den einzelnen Wörtern an), d. h. die Christel hat gebadet, dann ist sie schlafen 1; $8^{1}/_{2}$ gegangen ins Bett. Und: *Nowak — Wasser — S*(ch)*iff — aus*(s)*teigen — mal*, d. h. der Nowak (ein ihm bekannter Junge) war auf dem Wasser in einem Schiff, dann ist er ausgestiegen, dann ist er nochmal im Schiff gefahren. Als er denselben Knaben auf der Straße mit der Geige sah, sagte er: *Nowak — Geige — Vatel* (s)*pielen*, d. h. der Nowak hat die Geige, er wird beim Vater spielen. Einige Tage, nachdem er Prozessionen vorübergehn gesehn hatte, erzählte er: *Leute Fahne haben — fo*(r)*tgehn — Kirche gangen.* Bei »Kirche« fiel ihm wahrscheinlich der Klangähnlichkeit wegen, »Küche« ein, und er sprach weiter: *Küche gehn, Toffeln* (Kartoffeln) *s*(ch)*älen.* — Zwei Satzketten aus diesem Alter bezogen sich aber auf die Zukunft: als der Barbier kam, sagte Rafael: *Neuma — Vatel setzen — Tuhl —* (sch)*miere miere — kratze kratze — was*(ch)*en*, d. h.: Der Neumann (Name des Barbiers) ist da, der Vater wird sich auf einen Stuhl setzen, der Neumann wird ihn einseifen, den Bart abkratzen, der Vatel wird sich waschen. Und als ich im Garten Rhabarber abgeschnitten hatte und ihn mit Rafael in die Küche trug, sagte er unterwegs, was mit dem Rhabarber geschehen würde: (Sch)*neiden — s*(ch)*älen — waschen — kochen — rühren — Opapa essen.*

1; 9 Etwas später kommen Satzketten vor, in denen Übereinstimmungen beachtet werden. *Piepiep* (Vogel) (sch)*läft*, *Bräuerlene läft* (kleines Mädchen), *Pâtschel* (Kalb) *lâft* — *Opapa laft* — *Toich* (Storch) *läft*. Im Garten grub er Löcher in die Erde und brachte mir alles, was er dabei fand: (S)*tein* — *Wu*(r)*m* — *Ke*(r)*nel ausgrabt*, — *Muttel zeigen*. Nachdem

1; 11 er geweint hatte berichtete er: *Raffel weint* — (mit dem) *Guckel* (= Auge) *weint*, — (Ge)*sichtel weint* — *Nasel weint!*

1; 9 Eine vorerzählte Fabel erzählte er nach: *Mädel weint* — *Toich* (Storch) *nehmt Brot* — *Mama gehn*. — Am häufigsten waren die Satzketten, wenn Rafael für sich allein spielte. Z. B.,

1; 10½ als er 4 Bauklötze so hinlegte, daß in ihrer Mitte ein Viereck frei blieb: *Teich* — *hier Wasser laufen* — *hier Frosch hoppen*. Würfel legte er als Eisenbahnwagen aneinander und plauderte: *die fährt fo*(r)*t* — *eine* (wird) *herkommen* — *Raffel ein-*

1; 11½ (s)*teigen*. Er setzte sich in einen kleinen Wäschekorb, der ein Schiff vorstellte: *Schiff* — *hier Wasser* — *Teich* — *Händel Wasser* — *bissel* (s)*pielen*. Er tat, als spielte er mit den Händen im Wasser. — Er baute.

Ich: »Was baust du denn?«

R.: *Haus. Raffel baut ein Haus.*

Ich: »Wer wohnt denn da drin?«

R.: *Leuten! Hier ein großes Leut.*

Ein Dampfer machen. Dampfer fällt um. — *Hohen Schornstein. Rauch dran machen. Das* (ist) *ein Rauch.* — Er hatte ein hölzernes Stühlchen, das er sehr gern zerbastelte. Wenn es der Stellmacher Schenk auf Rafaels dringenden Wunsch eben erst zusammengeleimt und -genagelt hatte, machte Rafael es doch gleich wieder auseinander — ohne, daß wir es ihm jedoch verboten hätten. Er spielte dann, er wäre »der kleine Schenk« und arbeitete daran, es wieder zusammenzusetzen. Dabei plauderte er fortwährend vor sich hin: *Ach* — *geht das nich* — *hm* — *das reinstecken* — *festmachen* — *kleine Schenk kann nich das machen* — *ontlich* (ordentlich) — *geht das nich ontlich* — *Schenk kriegt nich das raus* — *ach ach ach ach* — *fällt immer um das* — *nu* — *nu das Ding* usw. — Antithesen fehlen ganz.

Mitten in dieses Stadium schon ziemlich vollständiger Haupt-

1; 11 sätze fällt 1; 11 ganz vereinzelt ein Nebensatz: *Mal messen* — *lang is* = wie lang es ist. Es waren vom ersten Mehrwortsatz bis zu diesem Nebensatz 5 Monate vergangen. Doch vergingen weitere 2 Monate, ehe Rafael den Nebensatz häufiger anwendete. Er bleibt nur kurze Zeit ohne Bindewort. Es erscheinen in bunter Folge alle Arten von Nebensätzen.

Beispiele:

Ergänzungssätze: *Mal sehn,* (ob der) *Vatel da is* (2; 1). *Ich wer-*

mal lesen, was drin neis (2; 1½). *Wolln 'mal sehen, wie's durchkommt. Muttel fühle mal, ob's viel is* (2; 2½).

Zwecksätze: *Mach mal auf* (daß ich) *reinkann!* (2; 1). *Was vorlegen daß de Maus nich rauskann* (2; 2).

Ich leg noch Kohle an, daß ontlich (ordentlich) *brennt* (2; 2½).

Beifügesätze: *Raffel auch ein Buch haben! Die, wo Kürbis drinne sind!* (2; 1½).

Kausalsätze: Beim Äpfelschälen sagte er: *etsch!* Ich fragte: »Warum sagst du etsch? Hast du dich geschnitten?« Er antwortete: *Nee. Etsch sagt, bissel faulig is* (2; 1½).

Einmal früh im Bett lachte er plötzlich laut. Ich fragte: »Warum lachst du denn?« *Weil der Jäger raufkommt! Auf de Lampe!* (2; 2).

Zeitsätze: *Dann wer ich runtersteigen, wenn der Vatel kommt* (2; 2). In der Küche betrachtete er lange die eiserne Klappe, die das Rohr abschließt und studierte eingehend den Verschluß; dann sagte er ganz ernsthaft: *Wenn zu is, is nich mehr offen* (2; 2).

Als er in meiner Abwesenheit etwas von mir wollte, sagte der Vater: »Die Muttel wird gleich wiederkommen.« Da setzte er sich auf einen Stuhl und rief: *Muß ich mal schnell bissel warten, bis de Muttel kommt* (2; 2½). *Warte mal bis ich fertig bin!* (2; 2½). Ein Zeitsatz, der über die Vergangenheit berichtet: *Da war ich naß eingepackt, Vatel, wie ich bissel krank war.*

Umstandssätze der Weise: Beim Birnenschälen sagte er: *Groß sind de Birnen! Die sind so groß, wie de Muttel sta*(r)*k is* (2; 2½). Ich wunderte mich sehr über diesen richtigen Satz. Gewiß wollte er damit ausdrücken: Um diese großen Birnen zu zerschneiden, ist Muttels Stärke nötig. Denn er hatte sich vorher selbst vergeblich bemüht, eine durchzuschneiden. — Er ließ seine Stoffkatze an der Wand in die Höhe springen und sagte: *Die Miekatze hoppt so hoch wie das Tamometer hängt* (2; 2½).

Umstandssätze des Ortes: *Da kommt soviel Rauch raus bei W., wo de Sch* (Lokomobile) *war* (2; 2½). *Ich hab de Kindern gesehn, wo se sind.*

Sätze mit »sonst«: Das erste Mal wird das »sonst« durch »da« ersetzt: *Vatel, eß jetz, da wird de Katoffel kalt!* (2; 2½). Ganz kurz darauf: *Vatel, eß schnell, hier is Suppe, die wird sonst kalt!* (2; 2½).

In demselben Alter sagte er noch einen merkwürdigen Satz beim Spazierengehn bei windigem Wetter, das ihm immer sehr unangenehm war: *Der Wind kommt mir, da bin ich wegen so krank* (2; 2½). Er war aber nicht krank. Es war nur eine Klage über den Wind und vielleicht ein Wink, daß er ins Zimmer zu gehen wünsche. Ich hatte ihm wohl manchmal bei Wind gesagt: »Mach den Mund zu, sonst wirst du krank.«

Rückbezügliche Sätze: (2; 4½) *Die Tante Trude nimmt die Scherben, die schneide* (scharf) *sind.* — *Das is der andre* (Würfel), *der hierhin fehlt.* — Er wollte die Führichschen Bilder »Der verlorene Sohn«

ansehn und sagte: *Der Sohn, der von zu Hause wegreitet, das will ich haben* usw. *Der Winter, der bei der Lokomobile is* (Lokomobilführer), *heißt Winter, weil sein Vater Winter heißt* (2; 6).
Folgesätze: *Wenn ich hier dran zieh, da kommt der Wagen mit.* — *Wenn das der Vatel anzieht, da wird der Vatel freun* (2; $4^1/_2$).

Schließlich überraschte er mich 2; 4 mit einem vollkommen richtigen irrealen Nebensatz. Er hatte seine Milch getrunken, betrachtete dann nachdenklich die leere Flasche und sagte vor sich hin: *Wenn die Speiseröhre zu wäre, da könnte die Milch nich reinlaufen.* Die Speiseröhre war ihm sehr interessant. Ich hatte ihm früher davon erzählt, um ihn fürs Essen zu interessieren, als er, wie öfters, wieder einmal nicht weiteressen wollte. Dabei habe ich aber bestimmt nicht von der Möglichkeit gesprochen, daß je die Speiseröhre geschlossen sein könnte. — Überrascht war ich von diesem frühen ganz korrekten, irrealen Bedingungssatz, weil diese Form von Hilde Stern erst 4; 4 beherrscht wird, während der erste Versuch dazu 3; 9 verzeichnet ist (Sterns: Die Kindersprache, S. 79 und 76). Ich wollte Rafaels Satz gern noch einmal hören und fragte darum, möglichst harmlos, als hätte ich ihn nicht verstanden: »wie?« Und nun kam seltsamerweise mit gesenktem Kopf und Blick, leiser und mit dem Ausdruck des Verschämtseins auf dem Gesichtchen die Antwort: »*Wenn die Speiseröhre zu is, da kann die Milch nich reinlaufen.*« Ich hatte den Eindruck, als ob Rafael durch meine Frage darauf aufmerksam geworden wäre, daß er, vom Sprachgefühl geleitet, etwas Besonderes gesagt habe, und als ob ihn nun ein gewisses Schamgefühl abhielte, dasselbe ein zweites Mal — mit Bewußtsein — zu sagen.

Es vergingen $2^1/_2$ Monate, ehe Rafael weitere irreale Nebensätze bildete. Zunächst kamen dann 2 Wunschsätze, denen der Hauptsatz fehlte: Er aß bei der Großmama sehr gute eingelegte Kirschen und wünschte: *Wenn ich zu Hause auch so welche* (= solche) *hätte!* (2; $6^1/_2$).

Wenn schon Frühling wäre! (2; 7). Er spielte mit einem von seiner Phantasie geschaffnen Mäusel und sagte: *Ach, wenn doch das Mäusel hierbliebe! Das wäre aber so hübsch! Ach! Das liebe Mäusel!* (2; 7).

Auf dem Wege zum Teiche freute er sich, daß vielleicht Frösche da sein würden und sagte: *Das wäre hübsch, wenn noch Frösche hopsen* — — Da zögerte er ein paar Sekunden, fand aber das Wort »würden« nicht und sagte schließlich halblaut und unsicher: *kommen* (2; $7^1/_2$). *Wenn ich hier raufkletter, könnte ich beinah zu dem Loche rausfallen* (2; $7^1/_2$).

Er unterhielt sich mit dem Vater von dem Elefanten im Zoologischen Garten und davon, daß der Elefant blasen kann, wenn der Wärter ihm eine Mundharmonika gibt. Rafael sagte: *Wenn der Mann ihm eine Leier gibt, da könnte er auch leiern.*

C. Zeitschriftenschau.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 16. Jahrgang, 1915.

Gaudig, Hugo, Pädagogisches Denken in diesen Kriegszeiten. S. 1—22.

Verlangt möglichste Beschränkung der Fremdsprachen, um auf allen Stufen eine rein deutsche Schule zu gewinnen. So soll beispielsweise beim Gymnasium eine Fremdsprache gestrichen werden und der Unterricht im Lateinischen auf das praktisch Notwendige beschränkt werden.

Fischer, Aloys, Die neue Jugendbewegung. S. 22—37, S. 74—84.

Die früheren Jugendbewegungen gingen in der Regel von Erwachsenen aus und wurden von Erwachsenen geleitet. Sie verfolgten bestimmte religiöse, politische oder soziale Ziele, die ihnen von Erwachsenen vorgezeichnet wurden. Die neueren Jugendbewegungen werden von der Jugend selbst angeregt und geleitet; sie widmen sich vorzüglich der Pflege des Wanderns, der Durchführung einer Lebensreform, der pädagogischen Arbeit. Bisher haben sie vielfach mehr ausgesprochen, was sie nicht wollen, aber es regen sich auch neue Kräfte, schöpferisches Wollen. Die Jugend will sich noch nicht festlegen lassen für die Parteiziele ihrer Väter und Lehrer. Wenn die Bewegung nicht auf Abwege gelenkt wird, kann sie segensreiche Wirkungen erzielen.

Meumann, E., Wesen und Bedeutung des Nationalgefühls. S. 84—106.

Über Wesen, Berechtigung, tatsächliche Grundlagen, geistige, sittliche und kulturelle Bedeutung des Nationalgefühls.

Rupp, H., Probleme und Apparate zur experimentellen Pädagogik. S. 106—127.

Eine Reihe von einfachen Apparaten für Schulversuche auf dem Gebiet des Gesichtssinnes.

Meumann, E., Über Volkserziehung auf nationaler Grundlage. S. 161—185.

Die Volkserziehung, die bisher privaten Veranstaltungen überlassen war, muß, ebenso wie die Jugenderziehung, vom Staate übernommen werden. Als neulich in Hamburg die schulentlassene Jugend von 14—18 Jahren zu Beschäftigungen der Kriegspflege herangezogen wurde, zeigte sich zur allgemeinen Überraschung, daß der Prozentsatz der jungen Leute, die sich schon an bestehende politische Organisationen angeschlossen hatten, sehr gering war. Der Staat muß hier eingreifen und nach dem Vorbild Kerschensteiners in den Münchener Fortbildungsschulen Freiheit und Zwang mit Takt zu vereinigen wissen. Das Nationalgefühl d. h. die Liebe des Volkes zu den Volksgenossen, muß den Ausgangspunkt und die Grundlage der Volkserziehung bilden.

Conrad, Waldemar, Das psychische Gleichgewicht als eines der Erziehungsideale und die Grundformen seiner Störungen. S. 185—193, 269—279.

Der Kreislauf des Lebens verläuft zwischen Aufnehmen, Verarbeiten und Äußern. Das gilt auch für das Psychische. Jeder dieser Teilprozesse kann durch ein Zuviel oder Zuwenig Störung hervorrufen. Hemmungen des Sichäußerns zeigen z. B. der Pfarrer, der Schauspieler, die seit irgend einem ergreifenden Erlebnis fürchten, stecken zu bleiben u. ä. Besonders besprochen werden noch die Fälle, wo zu viel aufgenommen und zu wenig verarbeitet wird, und der umgekehrte, wo der Verarbeitungsprozeß im Verhältnis zu einem ungenügenden Aufnahmeprozeß zu lebhaft ist. Alle diese Störungen müssen auf Grund psychologischer Kenntnisse

und mit vorsichtiger Anwendung der Psychoanalyse behandelt werden. Um eine möglichste Harmonie zwischen den drei Teilprozessen herstellen oder fördern zu können, muß der Pädagoge Philosophie und vor allem Psychologie gründlich studieren.

Wundt, Wilhelm, Zur Erinnerung an Ernst Meumann. S. 212—214.

Gedenkt der früheren, rein psychologischen Arbeiten Meumanns. Interessant ist das Geständnis, daß Meumann mit großen Vorurteilen gegen die experimentelle Psychologie zu Wundt nach Leipzig kam. Erst die eigene Arbeit überzeugte ihn von der Fruchtbarkeit der neuen Methoden. Auf dem Gebiet des Zeitsinnes und der Ausdrucksphänomene hat er vorzügliches geleistet.

Fischer, Aloys, Ernst Meumann und sein Werk. S. 214—227.

Bespricht die bahnbrechende Rolle Meumanns auf dem Gebiet der experimentellen Pädagogik. Seine »Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen« sind das erste zusammenfassende und kritisch sichtende Werk der ganzen neuen Richtung der Pädagogik. Seine Tätigkeit an der Spitze der »Zeitschrift für experimentelle Pädagogik«, mit der später die »Zeitschrift für pädagogische Psychologie« verschmolz, zeigte der neuen Richtung weitere Wege. Meumanns Stellung in der Geschichte des deutschen Geisteslebens läßt sich kurz dahin zusammenfassen: so hat die eine Hälfte der psychologischen Pädagogik, d. h. der neuen pädagogischen Strömungen, nämlich die pädagogische Psychologie aus zerstreuten Anfängen zu einem vorläufigen systematischen Abschluß geführt.

Brahn, Max, E. Meumann und die Organisationen zur Pflege der wissenschaftlichen Pädagogik. S. 227—232.

Seine Bestrebungen zur Gründung experimentell-pädagogischer Institute an den Universitäten Zürich, Königsberg, Münster, Halle, Leipzig fanden ihre Krönung in dem Institut für experimentelle Pädagogik in Hamburg, das auf breiter Grundlage eingerichtet werden konnte, und mit dem ein Institut für Jugendkunde verbunden war.

Külpe, Osw., E. Meumann und die Ästhetik.

Wenn auch sein ästhetisches System nicht über den Psychologismus hinauskam, so hat doch Meumann wichtige Anregungen gegeben. Er hat das Programm zu einer elementaren Ästhetik auf experimenteller Grundlage entworfen und wollte eine Berücksichtigung der ästhetischen Kultur in den breiteren Schichten des Volkes.

Deuchler, Gustav, Übersicht über Meumanns wissenschaftliche Arbeiten. S. 239 bis 257.

Aufzählung und Besprechung von 51 Einzelarbeiten.

Meumann, Friedrich, Im Gedenken an Ernst Meumanns Jugend- und Studienzeit. S. 257—262.

Erinnerungen des jüngeren Bruders Meumanns besonders über die gemeinsam verlebten Jahre im elterlichen Pfarrhause am Niederrhein.

Gaudig, Hugo, Schulstimmung, eine psychologische Analyse. S. 262—269.

Die Stimmung, d. h. ein bestimmter Gemütszustand, entsteht in uns, wenn unsere Lebensverfassung in uns Lust oder Unlust erweckt. Die Ursachen dieser Stimmung können in inneren Zuständen oder in äußeren Eindrücken liegen. Lustvolle Lebensstimmung wirkt fördernd auf unsere Betätigung. In ähnlichem Sinn kann man von einer Schulstimmung reden, auf die man versuchen kann einzuwirken, um etwa die Leistungen zu heben. Aber sie muß vor allem in Beziehung gesetzt werden zur Entwicklung der werdenden Persönlichkeit im Schüler: Die

Schule darf nicht ein Lebenskreis für sich sein, sondern sie muß inmitten des allgemeinen Lebens der Nation stehen, durchdrungen von den Kräften des wirtschaftlichen, des politischen, des sozialen, des wissenschaftlichen, des künstlerischen, des religiösen Lebens der Nation. Dann wird die Schulstimmung auch Wert haben für die eigentliche Lebensstimmung.

Fischer, Aloys, Historische Bildung. S. 305—335.

Führt den Nachweis, daß das Verständnis des gegenwärtigen Krieges so erschwert ist, weil die bisherige historische Bildung nach Stoffauswahl, Methodik und letzter Zielung das Durchdenken von Gegenwartsproblemen eher hinderte als erleichterte.

Ruttmann, W. J., Quellen und Methoden der Schülerkunde. S. 335—342.

Die Schülerkunde ist nur ein begrenztes Gebiet der Individualforschung, so daß die Methoden im großen und ganzen dieselben sind, wie sie Stern in seiner differentiellen Psychologie gezeichnet hat.

Meyrich, Oswald, Blutuntersuchungen an der Schuljugend. S. 342—347.

Verfasser nahm Untersuchungen mit Sahlischen Hämometer an Schulkindern und Erwachsenen im Institut des Lehrervereins in Leipzig vor. Der Blutfarbstoff, das Hämoglobin findet sich in den roten Blutkörperchen und ist von großer Wichtigkeit für die Versorgung der Zellen mit Sauerstoff. Mangel an Hämoglobin bedeutet Blutarmut für den Körper. Aus den Untersuchungen Meyers geht hervor, daß der Hämoglobingehalt bei Leipziger Schulkindern bedeutend niedriger ist als der gleichaltriger Landkinder. In dem Dorfe Belgershain bei Leipzig stieg dieser Gehalt bei 41 Mädchen von 6—14 Jahren von 64 auf 86, während er bei 36 Leipziger Mädchen von 11 bis 12 Jahren nur von 53 bis 80 stieg. Dort ein Durchschnitt von 74,4 hier ein solcher von 66,6. — Unter den Schülern und Schülerinnen, auf die sich die Untersuchung erstreckte, gab es viele Sitzenbleiber. Die meisten derselben waren blutarme Kinder. — In einer dritten Mädchenklasse wurden vom Turnlehrer Übungen im Hang, Stütze, Lauf veranstaltet und zensiert, während am selben Tage eine Blutuntersuchung vorgenommen wurde. Die Zensuren im Turnen stimmten auffallend mit den gefundenen Hämoglobinwerten überein. — Da diese Untersuchuungen leicht vorgenommen werden können, sind sie bestimmt, ein wertvolles Hilfsmittel für die Schule zu bilden, damit etwaige Mißerfolge auf ihre wahre Quelle zurückgeführt werden können.

Tumlirz, Otto, Über den Unterschied beim Erfassen und Reproduzieren von Zahlen und Wörtern (aus dem psychologischen Laboratorium der Universität Graz). S. 347—368, 412—420.

Eine Statistik der Fehler, die bei Versuchen über die Reproduktion von Ziffern und Zahlen gemacht werden. Von 2339 Fehlern lassen sich 1468 durch Assimilation, Dissimilation und Angleichung erklären. Davon fallen allerdings 525 auf Assimilation und 805 auf Angleichung, so daß hier die ergiebigsten Fehlerquellen vorliegen. Am häufigsten ist bei vierziffrigen Zahlen die Angleichung der dritten Ziffer an die zweite, z. B. 5447 für 5467, das nennt der Verfasser progressive Assimilation. Auf 165 Fälle dieser Art kommen nur 64 Fälle regressiver Assimilation, d. h. Angleichung der zweiten Ziffer an die dritte und nur 2 Fälle von Angleichung der letzten Ziffer an die erste. Die einzelnen Versuchspersonen zeigen in bezug auf die verschiedenen Arten von Fehlern bemerkenswerte Unterschiede.

Moede, Walther, Die Massen- und Sozialpsychologie im kritischen Überblick. S. 385—403.

Während die Individualpsychologie sich durch Zuhilfenahme des Experimentes

zu einer exakten Wissenschaft entwickelte, blieb die Gruppenpsychologie länger auf die alten Methoden angewiesen. Die Völkerpsychologie, wie Wundt sie versteht, in ihrer Beschränkung auf die Erscheinungen der Sprache, des Mythus und der Sitte, ist in erster Linie historisch gerichtet und stützt sich nur auf Beobachtung. Alle bisherigen Arbeiten über Sozialpsychologie, Massenpsychologie, Soziologie sind nur Bausteine zu einer exakten, systematischen Gruppenpsychologie, die ihren Platz neben der experimentellen Individualpsychologie einnehmen muß.

Wolffheim, Nelly, Beobachtungen über das Gemeinschaftsleben im Kindergarten. S. 404—412.

Es handelt sich um Kinder aus sog. besseren Kreisen, 6 Mädchen und 2 Knaben, deren individuelles Verhalten besonders im Verkehr mit den anderen beobachtet wurde. Erst diese individuelle Beobachtung ermöglicht es der Leitung, bessernd bei Unarten einzugreifen und die sozialen Tendenzen in der Kinderpsyche zu fördern.

Deuchler, Gustav, Über die künftige Gestaltung der öffentlichen Jugenderziehung. S. 433—438.

Die Forderungen für eine künftige Regelung der Jugenderziehung stehen für den Augenblick zu sehr unter dem Einfluß der militärischen Ereignisse, als daß sie nach dem Kriege in ihrem vollen Umfang aufrecht erhalten werden könnten. Die Erziehungsarbeit im Frieden wird von allgemeineren Gesichtspunkten beherrscht sein. Es scheint aber wünschenswert, daß der Staat die Jugendpflegearbeit übernehme, um auch die Kreise zu erreichen, die sich der freiwilligen Jugendpflege entziehen.

Schlag, Joh., Zur Frage der Kinderschrift. S. 438—445.

Im Anschluß an die Aufsätze von Professor Kuhlmann, der eine eigene Schulschrift verlangt, weil die gebräuchlichen Schriftarten nicht für den Schulanfänger taugen, so daß wenigstens für die Unterstufe eine ganz besondere Schrift notwendig sei, die allerdings bis jetzt noch nicht gefunden sei. Verfasser weist auf die Versuche von Böttcher-Magdeburg, Mahn-Eibenstock und Lindner-Leipzig hin, deren Arbeiten in der »Bugra« einzusehen waren. Als Merkmale einer solchen Kinderschrift sind zu fordern: Sie muß einfache Formen haben und leicht nachzuzeichnen sein; sie sollte anfangs keinen Wechsel zwischen Haar- und Grundstrichen aufweisen; sie sollte einen steilen Schriftwinkel und große Grundstriche aufweisen.

Hartnacke, W., Das Problem der Auslese der Tüchtigen. Einige Gedanken und Vorschläge zur Organisation des Schulwesens nach dem Kriege. S. 481—495, 529—545.

Bisher sind in Deutschland 90 bis 95 % des Nachwuchses durch die Volksschule gegangen und nur 5 bis 10 % durch die höheren Schulen. Das ist aber im großen und ganzen keine Auslese der Tüchtigsten. Allerdings hat eine Statistik in Bremen ergeben, daß in einer unentgeltlichen Volksschule, die nur von Unbemittelten besucht wird, 58 % das Schulziel erreichen, während in einer entgeltlichen Volksschule, die wegen des Schulgeldes von 20 M mehr von den Kindern gelernter Arbeiter, Handwerker und kleinen Beamten besucht wird, der Prozentsatz 81 % das Schulziel erreichen. Auch die Vererbung wird bei Kindern höherer Schichten eine Rolle spielen. Aber immerhin kann man nicht in allen Fällen behaupten, daß die Tüchtigsten in die höheren Schulen kommen. Verfasser bekämpft energisch die Forderung der Einheitsschule, daß die tüchtigsten Elemente der Volksschule für höhere Studien auf Staatskosten auserlesen werden, ohne Rücksicht auf die ökonomische Lage der Eltern. Er will aber trotzdem die Aussicht auf sozialen Aufstieg für ausgesprochen Begabte der niederen Schichten vergrößern und verbessern. Dazu

wäre es nötig, die Mittelschulen zu fördern und ihnen die Verleihung der Militärberechtigung zu gewähren.

Lode, Artur, Experimentelle Untersuchungen über die Urteilsfähigkeit und Urteilsbeständigkeit der Schulkinder. S. 502—512.

Den Schulkindern, Mädchen und Knaben, wurden in gewissen Zeiträumen Bilder vorgelegt mit der Aufforderung, die liebsten und das unbeliebteste zu bestimmen. In drei Versuchen zeigte sich eine Übereinstimmung aller Urteile nur bei 4,76 % der elfjährigen Knaben, bei 9,09 % der Zwölfjährigen und bei 13,4 % der 13—14jährigen. Die Urteilsbeständigkeit ist also eine sehr geringe, nur steigt sie mit zunehmendem Alter. Die Resultate bei den Mädchen bestätigen diese Angaben. Man sieht also, daß den Befragungen der Schüler über Beliebtheit und Unliebtheit der Schulfächer nur eine eingeschränkte Bedeutung beizulegen ist. Jedenfalls müssen nach Möglichkeit alle Fehlerquellen ausgeschieden werden.

Luxemburg. N. Braunshausen.

D. Literatur.

Nagy, Ladislaus, Der Krieg und die Seele des Kindes. (A háború és a gyermek lelke.) Verlag der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung. Budapest 1916.

Unter den Büchern, die hierzulande über das kindliche Verhalten dem gewaltigen Feldzug gegenüber geschrieben wurden, steht dieses zweifellos an erster Stelle.

Verfasser gibt jetzt bloß den 1. Teil seiner großangelegten Arbeit. Er geht von dem Standpunkt aus, daß wir durch Klarlegung der weitaus komplizierteren Psyche des Krieges auch zur Seele des Kindes leichter gelangen können. Er meint, die Psychologie des Krieges wäre ohne Begründung der pädologischen Beiträge nie vollständig. Eine zu Beginn des Krieges eingeleitete Datensammlung der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung ermöglichte es ein bislang noch ziemlich dunkles Gebiet der Kinderforschung als Wissenschaft, namentlich die Entwicklung der sittlichen Gefühle und Anschauungen zu erhellen. Indem Verfasser so entwicklungskundliche Lehrsätze festgestellt, hofft er gleichzeitig eine erfahrungsmäßige Grundlage zum Aufbau einer neugearteten theoretischen und praktischen Pädagogik bereitzulegen.

Nun geht Verfasser an die Bearbeitung des von den über 100000 Antworten ausgewählten Materials. Vorerst beschreibt er die Entwicklung der Lebensabschnitte bis zum 19. Jahre, um dann bei einer eingehenden Beleuchtung zweier Fragen zu verweilen. Frage I lautet:

1. Warum ist jetzt Krieg? (Für Kinder von 8—14 Jahren.)

Was ist die Ursache des Krieges? (Für Jünglinge von 15—19 Jahren.) Hierbei bespricht Verfasser die psychologischen Typen und veranschaulicht die Ergebnisse der subjektiven, objektiv-konkreten und abstrakten Typen laut der abgegebenen Antworten der Kinder. Er vergleicht das Verhältnis der gefühlsmäßigen und intellektuellen Angaben und leitet davon entwicklungskundliche Lehrsätze ab; wobei er folgende Gegenüberstellung erhielt:

	Subj. Typen	Obj.-konkr. Typen	Reflex. Typen
bei 9—14jährigen . .	48 %	77,2 %	18 %
„ 15—18 „ . .	—	25 %	75 %

Vermittels einer Kurve sehen wir deutlich die Entfaltung der abstrakten Geistesfunktionen, und zwar in nachstehenden vier Abschnitten:

1. Die vorbereitende Periode von 9—13 Jahren.
2. Die Zeit einer rapiden Entwicklung von 13—16 Jahren.
3. Die Blütezeit „ 16—18 „
4. Abschnitt des Rückgangs „ 19 Jahren angefangen, wo die Denkweise wieder realer, konkreter analysierender fortschreitet.

Frage II lautet:

a) Was gefiel Dir am besten von den Kriegsereignissen? (Für Kinder von 8—14 Jahren.)

b) Was ergriff am tiefsten Ihre Seele unter den Kriegsereignissen? (Für Jünglinge von 15—18 Jahren.)

Gleichwie bei der ersten Frage tut Verfasser auch hierbei zunächst das Verhältnis dar, das zwischen den Antworten und der intellektuellen Entfaltung obwaltet. Dieselben Typen stellte Verfasser fest, er unterschied nämlich subjektive, objektiv-konkrete und abstrakte Antworten, und ebenfalls ließ sich eine wie dort erhaltene Gesetzmäßigkeit in der Entwicklung der 3 Typen festsetzen. Erhebliche Abweichungen stammen lediglich aus der Natur der beiden Fragen.

Sodann untersuchte Verfasser die Wirkung des Krieges auf die Gefühlswelt des Kindes. In zwei Gruppen verteilte er die Antworten, in die erste diejenigen, wobei der Kinder Stimmung und Lebensbetätigung gesteigert wurde; diese Wirkung, welche Kant als sthenisch bezeichnet, nennt er einfach eine erhebende. Eine andre Wirkung des Kriegs setzt die Stimmung und die Lebensbetätigung der Kinder herab; die wird bei Kant asthenisch, beim Verfasser eine niederschlagende genannt.

Nun folgt die Prüfung der sittlichen Einwirkung des Krieges, mit dessen mächtigem sittenerziehlichen Wert keinerlei künstlichen pädagogischen Mittel zu wetteifern vermögen.

Zuvörderst warf Verfasser die Frage auf:

Welche sittlichen Werte haben die Kinder an den Kriegsereignissen eingeschätzt und welche weniger gewürdigt? Aus diesem Materiale suchte Verfasser die sittlichen Elemente sämtlicher Angaben heraus und stellte auf induktiver Grundlage folgende 7 Hauptrichtungen des sittlichen Interesses der Kinder fest:

1. Sieg.
2. Kampfmut.
3. Eigentum und Recht.
4. Ehre.
5. Religiosität.
6. Vaterlandsliebe.
7. Altruistische Gefühle.

Zur sittlichen Bewertung des Sieges gehören die dem Siege zuliebe empfundene Freude, gehobene Stimmung, das Ruhmesgefühl und die Schadenfreude.

Zur sittlichen Bewertung des Kampfmuts gehören das Einschätzen des Kampfes, kriegerische Tugenden: Mut, Tapferkeit und Heldenhaftigkeit oder deren Gegenteil: Feigheit.

In die Gruppe des Eigentums und des Rechts reihte Verfasser ein: Einschätzen von Gebietsbereicherungen und -vergrößerungen.

Zur Gruppe des Ehrgefühls zählte Verfasser diejenigen Antworten, welche Rache, Strafe, Erniedrigung, Treue, Pflichtbewußtsein, Verrat, Mord, Ehrlosigkeit oder aber Mannhaftigkeit enthalten.

Religiosität wird durch Gebete und Erwähnung des Namens Gottes bestätigt.

Die Vaterlandsliebe wurde durch Rassenempfindung und ein sekundäres Nationalgefühl ausgedrückt.

Zu den altruistischen Gefühlen rechnete Verfasser die sympathischen Empfindungen, Menschenliebe und die verschiedentlichen Äußerungen der Solidaritätsgefühle.

All diese Daten verarbeitete Verfasser aus zwei Gesichtspunkten:

1. Er setzte fest, in was für einem Verhältnis die einzelnen Tugenden in sämtlichen Antworten der Kinder vorkommen.

2. Er bestimmte, wie die Verhältnisziffern der einzelnen Tugenden in den Angaben laut Lebensalter sich verwandeln.

Eine beigefaltete Tabelle zeigt, daß die Bewertung des Sieges in 38.3 %, der Kampfmut 46,8 %, Eigentum und Recht 3,7 %, Ehre 4,5 %, Religiösität 0,5 %, Vaterlandsliebe als sittliches Motiv 35,7 und die altruistischen Gefühle in 19 % der Angaben vorkommen.

Verfasser behandelt sehr ausführlich die Frage der sittlichen Entwicklung, berücksichtigt dabei:

a) Diejenigen anfänglichen sittlichen Gefühle, aus denen als Grundempfindungen die sekundären sittlichen Gefühle, die sogenannten Tugenden, entspringen.

b) Er häufte den sachlichen und formellen Entwicklungsgang der einzelnen Tugenden.

c) Er erforschte den allgemeinen Verlauf der sittlichen Entwicklung, deren Gesetze und Grundfaktoren.

Ferner richtete er sein Augenmerk auf eine Lösung dieser Hauptfragen: worin besteht das Wesen der sittlichen Entwicklung, welches sind deren Triebkräfte und wie wirken sie?

Die primären sittlichen Empfindungen verwandeln sich in der Kinderzeit (9—14 Jahren) leicht zu sekundären Gefühlen, letztere aber vermögen im Jugendalter die primären nicht zu beherrschen.

Die sekundären altruistischen Gefühle entfalten sich in der Jugendzeit schwankend und unsicher, klären sich schwer und nehmen keinen höheren Schwung.

Das Nationalgefühl kann nur mühevoll unter dem Einfluß der sekundären altruistischen Gefühle zu ideellen sittlichen Gefühlen gedeihen.

Die Entfaltung der sekundären kriegerischen Gefühle folgt das ganze Kindesalter hindurch den primären Empfindungen, ja im Alter von 12 Jahren werden sie sogar von ihnen überflügelt. Mithin dürften diejenigen Tugenden am leichtesten zur Ausgestaltung gedeihen, denen ein biologischer Kern innewohnt.

Endlich begründet Verfasser auf Grund seiner Sammelforschung folgende allgemeingültige Lehrsätze der sittlichen Entwicklung.

1. Zwei Grundfaktoren des menschlichen Binnenlebens zeitigen die sittlichen Empfindungen: das Gefühl und der Verstand. Ersteres ist die Grundlage, worauf die Tugenden unmittelbar ruhen. Diese sittliche Basis bilden teils die primären oder sekundären sittlichen Gefühle, nämlich die moralischen Instinkte, teils die Bewegungen des Gemütslebens. Als intellektuelle Grundlage dienen die konkreten und abstrakten Geistesfunktionen, die mittelbar wirken.

Nach dem Lebensalter verteilt sich der Einfluß des Gefühls und Verstandes folgendermaßen:

1. Das erste Lebensalter (von 3—8 Jahren) ist vom sittlichen Gesichtspunkt passiv.

Mit 9 Jahren setzt das aktive Alter ein, dessen 1. Abschnitt mit 10 bis 12 Jahren endet.

Mit 13—14 hemmt die Pubertät, sowie die Ausgestaltung der Verstandeskräfte die bestimmte Sittlichkeit, was die Unsicherheit, Wankelmütigkeit und die Empfänglichkeit für leibliche Erregungen kennzeichnet.

Mit 15—16 Jahren entfaltet sich ein nach innen zielendes reflexives Leben, wie ein Schwärmen für sittliche Ideale; diese Zeit ist die der moralischen Gemütsbewegung in der Seelenwelt des Jünglings.

Im Alter von 17—19 Jahren kommt eine steigernde Aktivität, ein entscheidender Wille, ein mannbares Selbstbewußtsein zustande, womit die Zeit der praktischen sittlichen Tätigkeit anhebt.

Wenn Herbart den sekundären sittlichen Charakter in der Vielseitigkeit des Willens sieht, glaubt Verfasser das Wesen der sittlichen Entwicklung in einer inneren Veränderung zu suchen, und zwar in folgenden 2 Richtungen: zuerst verwandeln sich die individuellen Empfindungen zu sozialen Gefühlen, dann objektivieren sich die jubjektiven sittlichen Gefühle. Damit aber erklimmt auch der sittliche Wille eine höhere Stufe.

Den Abschluß der Arbeit, deren Ergebnisse vermittels 16 Tabellen und Graphikons veranschaulicht wurden, bilden »pädagogische Folgerungen«. Hauptprinzip der sittlichen Erziehung sei, eine eindringliche, einheitliche Bildung sämtlicher sittlichen Faktoren. Die Pädagogik müsse alle durch den Krieg hervorgebrachten Werte befestigen, unablässig trachten, bei der Ausgestaltung der neuen Arbeit tätig mitzuwirken und somit behilflich sein, eine schönere Zukunft vorzubereiten.

Budapest. G. K. Szidon.

König, K., Ich hatt' einen Kameraden. Kriegslesebuch für die Unter- und Mittelstufe. Straßburg, Straßburger Druckerei und Verlagsanstalt, vorm. R. Schultz & Co., 1916. 7. Aufl. 32 S. Preis 0,20 M.

König, K., und **Wendling, K.,** Hilfsbücher für Kriegsstunden. Verlag ebenda.

Bd. 4. König, Seminardirektor in Straßburg i. E., Kriegsstoffe für die Unter- und Mittelstufe. 149 S. 3. Aufl. Preis 1,60 M.

Bd. 5. Ders., Kriegsstoffe für Schulen und Vortragsabende. 232 S. 2. Aufl. Preis 2,25 M.

Wir dürfen unsere Schüler nicht um das große Erleben betrügen; der Weltkrieg muß in den Mittelpunkt alles Unterrichts gestellt werden. Die rauschende Begeisterung des Volkes in den ersten Kriegsmonaten ist auch aus der Schule gewichen und hat ruhiger, entschlossener Besonnenheit Platz geschaffen, die leider mancherorts wieder unter Aktenstaub und Lehrplanstarre zu versinken droht. Denn ehe die amtlichen Lehrpläne zum Spiegelbild des Weltkrieges und seiner Folgen werden, vergeht noch lange, lange Zeit. Deshalb muß der Lehrer jetzt jede Gelegenheit im Unterrichte suchen und benutzen, die große Zeit bewußt weiterleben zu lassen und darf sich nicht begnügen, an postnumerando angesetzten Siegestagen den Patriotismus zum Schulfenster hinauszuhängen oder an späteren Jahrestagen versuchen zu wollen, nachträglich Begeisterung zu entfachen. Da ist es nun eine wahre Freude, einem Schulmanne zu begegnen, der in mehreren trefflichen Schriften zeigt, wie Kriegsstoffe zum Brennpunkt des Unterrichts werden. Es sind das aber keine Quellenstücke, die dargeboten werden, es ist eigenes Schrifttum, verfaßt von einem feinsinnigen Psychologen und erfahrenen Pädagogen. Von der Meinung ausgehend, daß besonders auf der Unter- und Mittelstufe die einzelnen Belehrungen nicht zusammenhanglos nebeneinander herlaufen dürfen, wenn sie nachhaltigen Einfluß auf die Gestaltung des kindlichen Geistes- und Willenslebens gewinnen sollen, schrieb der Straßburger Seminardirektor

Karl König für die Kleinen die kindertümliche Erzählung: »Ich hatt' einen Kameraden,« die mit ihren 33 Abschnitten zur fortlaufenden Behandlung während eines Schuljahres ausreicht. Das geschmackvoll gepappte, vorzüglich gedruckte, 32 Seiten starke Büchlein ist schon in 7. Aufl. erschienen, kostet nur 20 Pf. und eignet sich ganz besonders zur Massenanschaffung als Klasseneigentum und Klassenlesestoff, um so mehr, als in absehbarer Zeit die Lesebücher ihre Spalten den Kriegsstoffen noch nicht öffnen werden und können. Wie nun dieses kleine Kriegslesebuch im Unterricht zu verwenden ist, das sagt uns

Karl König in dem 150 Seiten starken Buche: Kriegsstoffe für die Unter- und Mittelstufe. Es bietet eine erstaunliche Fülle von Anregungen, die unbedingt dazu beitragen müssen, den Unterricht auf Unter- und Mittelstufe zu vertiefen und die Kleinen die gewaltige Zeit wirklich miterleben zu lassen. König hat es meisterhaft verstanden, gerade an dieser Stelle der Schularbeit den toten Punkt überwinden zu helfen; denn die Kunst des Lehrers, Kriegsstoffe im Unterricht zu verarbeiten, nimmt zu, je jünger die Kinder sind, und mancher Lehrer und manche Lehrerin mag bei Siegesfeiern den Schulanfängern geradezu hilflos gegenüber gestanden haben; Königs Buch wird ihnen aus mancher Verlegenheit helfen und dankbare Freude auslösen. Den Lehrern und Schulleitern, den Jugend- und Volksbildnern gab

Karl König in den Hilfsbüchern für Kriegsstunden Kriegsstoffe für Schulen und Vortragsabende, um die Bürde, die der Weltkrieg den Lehrern und der Schule auferlegt hat, zu erleichtern, so daß die Quelle der Kraft, die aus dem Schulhause ausströmt und unser Volk zum Siege führen soll, leichter fließe.

Jena. W. Döpel.

»Fröhlicher Anfang.« Eine neue deutsche Fibel von Karl Eckhardt und Adolf Lüllwitz in Frankfurt a. M. Mit Bildern von Arpad Schmidhammer und anderen. Ausgabe E. Für Hilfsschulen bearbeitet unter Mitwirkung von A. Verleger, Hilfsschullehrer in Frankfurt a. M. Frankfurt a. M. und Berlin, Verlag von Moritz Diesterweg, 1914. 120 S. Ausgabe D. 1,05 M.

Auf der Fibelstufe wird das Kind zum ersten Male in die gesprochene, geschriebene und gedruckte Sprache methodisch-systematisch eingeführt. Es soll Lesen- und Sprechenlernen. Das geschieht hauptsächlich im elementaren Deutschunterricht. Die gegenwärtigen Bestrebungen fordern, daß dieser doppelten Aufgabe die Fibel in Anlage und Ausstattung zu entsprechen habe.

Den Verfassern ist es nach meinem Ermessen vollkommen gelungen, eine Fibel in diesem Sinne herausgegeben zu haben.

Man merkt, daß die Verfasser die gesamte moderne Bewegung nicht nur kennen, man merkt auch, daß sie in der Lage sind die gewonnenen Kenntnisse und Erkenntnisse praktisch zu verwirklichen. Man freut sich über die schonende Zurückhaltung manchen zu anspruchsvollen Bestrebungen gegenüber, diese dabei nicht ignorieren, sondern das Beste verwenden.

Die Kleinen lernen an schönen, dem Kinde wegen ihrer Farbengebung wohlgefälligen Bilder die ersten Laute kennen. Da tritt gleich ein Konsonant auf; denn das Kind soll lesen. Inhaltvolle Wörter aus zwei Lauten treten auf, der konkrete Hintergrund wird durch die beibefügten Bilder gegeben. Immer finden sich Momente, die neuauftretenden Laute nach Eigenart und Lautbildung aus ihnen abzuleiten. Eine bedeutsame Erleichterung. Dabei merkt man den Bildern diesen methodischen Zweck nicht an. Sie sind kindertümlich nach Inhalt und Darstellung. Sie reizen zum Anschauen, zum Betrachten, zum Erzählen, zum Nachdenken. Sie erfüllen ihren Zweck und fördern ästhetisches Empfinden.

Die Leseschwierigkeiten werden größere. Wörter mit zwei Silben. Sie werden einesteils durch das beigegebene Bild, welches stets Handlungen darstellt, erläutert, andernteils durch ihre Auswahl leichter überwunden. Die Wörter sind der Umwelt des Kindes entnommen, manchmal in kindlicher Form wiedergegeben, sind darum stark gefühlsbetont, reizen zum Lesen. Die Verfasser zeigen, daß sie ihre Aufgabe auch in psychologischer Hinsicht klar erfaßt und in ihrer Verwirklichung gewachsen sind.

Mehrere Wörter sind so zusammengestellt, daß sie einheitliche Ganze bilden. Sätze in kindlicher Ausdruckweise treten auf. Wo die Begriffe fehlen, an Stellen, wo es nicht möglich ist, Wörter einzufügen, da tritt an diese eine kleine anschauliche Skizze auf, und der Zweck sprachbildend zu beeinflussen, ist erreicht.

Sobald als möglich bilden mehrere Sätze in dieser oder jener Hinsicht eine Einheit. Text und Bild immer einander ergänzend. Schon die Überschrift: wir malen, wir rufen u. ä. reizen zum Lesen. Ungewollt werden die Kinder mit sprachbildenden anderen Aufgaben bekannt. Leseabschnitte, wie »reif-unreif«, »rein-unrein« zeigen dies.

Dann kommt die Druckschrift; erst die kleinen, dann gelegentlich die großen Buchstaben. Mit jeder Schwierigkeit wird Erleichterung in irgend einer Hinsicht gegeben.

Der Lesestoff klingt an kindliche Auffassungsgabe an und wird kindlicher Darstellungskraft gerecht. Sie lassen einen tiefgehenden Scharfblick für die kindliche Psyche erkennen.

Neben einfachen Abzählversen, Kinderreimen, Rätseln, Lesestücken aus dem täglichen Leben findet man auch mehr abstrakte Sprechübungen.

Auch Lateinschrift ist eingefügt. Das ist gut; denn die Fibel im Hilfsschulunterricht hat eine besondere Bedeutung. Zu ihrer Durcharbeitung steht auch mehr Zeit zur Verfügung.

Besonders zu beachten und in verschiedener Hinsicht gerade für die Hilfsschüler von Wert sind die auf S. 106, 107, Plakataufschriften: »Kaiserliche Post« usw.

Erwähnt sei, daß die Verfasser eine Fibel mit gleichem Namen für die Volksschule herausgegeben haben und in demselben Verlage verlegt ist.

In einem früheren Hefte der Kinderforschung hatte ich die Murtfeldsche Fibel besprochen. Die mir später zugegangene Fibel »Fröhlicher Anfang« gab Veranlassung, sie mit der erstgenannten zu vergleichen; dabei konnte vielfach eine auffallende Ähnlichkeit festgestellt werden. Textliche, inhaltliche Übereinstimmung lassen vermuten, daß der Verfasser der Hilfsschulfibel die Fibel »Fröhlicher Anfang« gekannt hat. Eine Reihe von Stellen könnten zum Beweise einer gewissen Abhängigkeit in dieser Hinsicht angeführt werden. Quellenangabe wäre am Platze

gewesen. Die Originalität in manchem Punkte soll der »Hilfsschulfibel« nicht bestritten werden. (Vergl. Zeitschrift für Kinderforschung XX, 5/6, 287.)

Meuselwitz. O. Zeißler.

Espey, Albert, Die Schule des neuen Deutschland. 102 S. Berlin SW. 11. Concordia, 1916. 1 M.

Verfasser will Winke und Ratschläge zur Vertiefung des Unterrichts geben. Seine Anregungen sollen sich auf alle Schularten beziehen; sie gelten aber eigentlich mehr der höheren Schule, und zwar der höheren Schule für die männliche Jugend.

Wie so viele Schulverbesserer, so geht auch er von eigenen Schulerfahrungen aus. Sie kennzeichnen gewissermaßen die nachhinkende Zeit, die durch den Krieg zum Ableben kommen soll. Der Krieg ist eben der Hort des Fortschrittes; da darf die Schule nicht zurückbleiben. Sie muß sich zu diesem Zwecke durchdringen lassen von den Grundsätzen der Biologie. Diese hilft zwar nicht Schul-Einrichtungs- oder grundlegende Erziehungsfragen beantworten; sie bringt aber Lebensfragen in die Schule und stellt letztere in die Schule hinein. (Vergl. R. v. Hanstein, Biologie in der Schule. Voss. Zeit. 5. 9. 15.) Zum Beweise hebt Verfasser Volksgesundheit und Volksernährung heraus als zwei Volkserziehungsfragen, die die neudeutsche Schule zu einer wirksamen Stätte der Biologie machen können — die auch vermeiden, daß die Schule lediglich eine Gelehrtenschule ist. Dabei soll nicht vergessen werden, daß sie nicht ganz ihre humanistische Grundlage außer acht läßt, freilich mit der Betonung, daß das Allgemein-rein-Menschliche nicht allein durch Griechen- und Römertum veranschaulicht wird; der jetzige Krieg hat gelehrt, daß auch germanisch-deutsche Art von lebendig wirkender Bildung für unsere Jugend ist. — Der Lehrer muß dabei der berufene Förderer und Erhalter des germanischen Seelengutes sein, der am besten »kriegsgeläutert«, als ein Offizier dem »Militarismus« dient. Er muß sich als ein Glied einer einheitlichen Lehrerschaft fühlen, die bis zu einem gewissen Punkte dieselbe Vorbildung hat, ehe ihre Fachbildung anfängt. Niemand sollte Oberlehrer werden, der nicht einige Jahre zuvor Volksschullehrer gewesen ist und zugleich in einem jeder Universität angegliederten pädagogischem Seminare für seine praktische Ausbildung Gelegenheit gefunden hat.

Verfasser versteht es, in ungezwungenem Plaudertone zu fesseln. Um des vaterländischen Untertones willen wird der Leser sich durch die flott geschriebenen Darlegungen gern wieder einmal des alten »non scholae, sed vitae« erinnern lassen. Auch kann die Unterrichtsweise manche Anregungen des Verfassers annehmen, wenn sie auch nicht neu sind. Der Freund einer systematischen, einer wissenschaftlichen Pädagogik lehnt aber die Fragen der Volksgesundheit und der Volksernährung — so wichtig sie zurzeit sind — als grundlegende Schulerziehungsfragen für unsere Schule ab.

Halle, Saale. Dr. Maennel.

Wende, Gustav, Fünf Bilder aus der Geschichte der Königlichen Taubstummenanstalt. Festschrift zur Einweihung des neuen Anstaltsgebäudes in Neukölln. Berlin, Verlag der Anstalt, 1915. gr. 8°. 211 Seiten, mit Abbildungen.

Die neue Königliche Taubstummenanstalt in Berlin-Neukölln. Blätter für Taubstummenbildung. Berlin, Verlag E. Staude, 1915. Nr. 17 u. 18. gr. 8°. 24 Seiten, mit Abbildungen. Preis geh. 1 M.

Mitten im Weltkriege ist die Königliche Taubstummenanstalt in Berlin in der Lage, ihren großen Neubau einzuweihen. Die Feier fand am 11. August 1915 in Gegenwart zahlreicher Gäste statt.

Anläßlich dieses bedeutsamen Ereignisses, hat der Direktor der Anstalt, Schulrat Wende, eine wertvolle Festschrift erscheinen lassen, die in fünf größeren Kapiteln die Entwicklung des Instituts schildert. Prof. Dr. Eschke, ein Schwiegersohn des Leipziger Taubstummenpädagogen und Gründers der ersten deutschen Taubstummenanstalt, S. Heinicke, errichtete die Berliner Anstalt im Jahre 1788 als die zweite innerhalb Deutschlands Grenzen. Unter der väterlichen Fürsorge der

preußischen Könige ist sie stetig gewachsen, und heute genießt sie als die Bildungsanstalt für preußische Taubstummenlehrer weitgehende Anerkennung. Von ihren früheren Leitern sind namentlich zwei in weiteren Kreisen bekannt geworden. K. W. Saegert, einstmals nicht nur Generalinspektor des preußischen Taubstummenwesens und vortragender Rat im Kultusministerium, sondern auch Gründer der ersten preußischen Erziehungsanstalt für Geistesschwache, und Verfasser eines Werkes über die Heilung der Geistesschwäche auf »intellektuellem Wege«. Gleichfalls ein hervorragender Praktiker und Schriftsteller war Direktor E. Walther, Herausgeber einer gediegenen Geschichte der Taubstummenbildung und eines größeren Handbuches für dieses Fach.

Die Festschrift, die uns mehr als 100 Jahre aus der Geschichte der Anstalt vor Augen führt, stellt einen willkommenen Beitrag zur Geschichte der Spezialpädagogik dar. Der Verfasser darf darum auf den Dank aller rechnen, denen die Geschichte der Erziehung, auch der Taubstummen, etwas zu sagen hat.

Außer der Festschrift, enthält auch der Bericht über die Weihefeier eine Schilderung des neuen Heims, das an der Giebelseite die stolze Inschrift trägt: »Erbaut im Jahre 1914.« Wie fast alle Anstaltsgebäude in großen Städten, ist auch dieses nicht im Landhausstil, sondern als ein massiges Bauwerk mit vielen Stockwerken und mehreren Flügeln errichtet. Daß solche Bauten Millionenbeträge erfordern, ist natürlich; da sie aber wichtigen Zwecken dienen, so ist keine Summe zu hoch, um sie zu dem zu machen, wofür sie bestimmt sind. In den Kriegswirren ist die neue Berliner Anstalt in Benutzung genommen worden, für die Zukunft wünschen wir ihr viele segensreiche Arbeitsjahre in einem dauernden Weltfrieden!

Idstein i. T. M. Kirmsse.

Königliche Taubstummen-Anstalt zu Leipzig. Festgabe zur Weihefeier am 7. September 1915. 4°. 41 Seiten, mit vielen Abbildungen und 3 Tafeln. Selbstverlag der Anstalt.

Goethes Besuch in der Taubstummen-Anstalt zu Leipzig am 7. Mai 1800 und sein Eintrag in das Fremdenbuch. Erörtert von dem Bibliothekar der Anstalt, Dr. Paul Schumann — bei Gelegenheit der Einweihung des Neubaues der Anstalt im Jahre 1915. 4°. 6 Seiten, mit 1 Faksimile-Beilage. Selbstverlag.

Der Neubau der Kgl. Taubstummenanstalt zu Leipzig und seine Weihefeier am 7. September 1915. Blätter für Taubstummenbildung. Berlin 1915. Nr. 20 u. 21. gr. 8°. 22 Seiten, mit Abbildungen. Preis geh. 1 M.

Binnen Monatsfrist konnte, trotz der Krieges, der Neubau einer zweiten großen Taubstummen-Bildungsanstalt — die neue Berliner Anstalt war im August eingeweiht worden — in Leipzig, seiner Bestimmung übergeben werden, bei welcher Gelegenheit auch der König von Sachsen, als Landesvater, anwesend war.

Die, anläßlich der Feier veröffentlichte, reich illustrierte Festschrift enthält in ihrem ersten Teile eine von dem Direktor, Schulrat G. Schumann, bearbeitete kurze Geschichte der Anstalt. Am 14. April 1778 als »Institut für Stumme und andere mit Sprachgebrechen behaftete Personen« von Samuel Heinicke, dem großen deutschen Taubstummenbildner, begründet, ist die Anstalt die älteste, und gegenwärtig auch die größte — sie ist für 320 Zöglinge bestimmt, die in 32 Klassen unterrichtet werden — des Deutschen Reiches. Lange Jahre — bis 1896 — wurde die Anstalt von Gliedern der Familie Heinicke geleitet. Von früheren Direktoren ist namentlich C. G. Reich zu erwähnen, der seinerzeit mehrfach Schwachsinnige unterrichtete, und auch einem der bedeutendsten deutschen Bahnbrecher der Schwachsinnigenbildung, K. F. Kern, die größte Förderung zuteil werden ließ. Die Leipziger Anstalt ist auch diejenige, die seit 1855 bereits geistesschwache Taubstumme in besonderen Klassen bilden ließ. Der erste Lehrer aber, der sich an der Anstalt mit ihnen beschäftigte, war H. E. Stötzner — nachmals einer der geistigen Väter der deutschen Hilfsschule —. Der zweite Teil der Festschrift enthält die Baubeschreibung der neuen Anstalt aus der Feder des Baurates E. Schmidt.

Eine interessante Festgabe stellt das — nur in 150 Exemplaren hergestellt —

Gedenkblatt über Goethes Besuch in der Leipziger Taubstummenanstalt, dargeboten vom Anstaltsbibliothekar, Dr. P. Schumann, dem hervorragenden Fachhistoriker. Daß der Genius von Weimar auch für Abnorme — Kretinen und Schwachsinnige hatten ebenfalls seine Aufmerksamkeit erregt — Interesse zeigte, ist sehr erfreulich.

Über die Einweihungsfeier selbst, berichten eingehend die Blätter für Taubstummenbildung. Der monumentale Neubau wird nunmehr für lange Zeit genügen; möge die Anstalt für die Tausende von taubstummen Kindern, die im Laufe der Jahre durch sie hindurchgehen, ein Segen sein! Selbst in einem Kriege, wie es der gegenwärtige ist, fördern die Deutschen alle ihre Kulturaufgaben, um auch darin der Zeit würdig zu sein.

Idstein i. T. M. Kirmsse.

Soland-Meier, A., Gedenkblatt zur Einweihung der kantonalen Blinden- und Taubstummenanstalt Zürich-Wollishofen. Zürich, Verlag des Herausgebers, 1915. gr. 4⁰. 18 Seiten, mit Abbildungen.

Sutermeister, Eugen, Festnummer zur Einweihung der neuen kantonalen Blinden- und Taubstummenanstalt in Wollishofen-Zürich 2, Frohalpstraße 78, am 9. Dezember 1915. Schweizerische Taubstummen-Zeitung. 9. Jahrg. Nr. 12. Bern 1915. kl. 4⁰. 28 Seiten, mit Abbildungen.

Den beiden reichsdeutschen ist im Kriegsjahr 1915 nun noch eine dritte Weihefeier, der schweizerdeutschen Blinden- und Taubstummenanstalt in Zürich, gefolgt. Auch dieses Doppelinstitut hat einen stattlichen Neubau erhalten, in dem es seine segensreiche Erziehungsarbeit an den Abnormen weitertreiben wird. Die Anstalt in Zürich, die älteste in der Schweiz, ist eine Tochter der im Kriegsjahr 1799 begründeten »Hilfsgesellschaft« in Zürich. Der Gründer der letzteren, Dr. med. Joh. Kaspar Hirzel — er stand übrigens auch mit dem Gründer der »Anstalt für Stumpfsinnige« in Wiflisburg 1817, dem Dr. Schnell, in Verbindung, und wohl nur Hirzels 1817 erfolgter Tod hat es verhindert, daß, wie sich dieser für die Erziehung der Blinden und Taubstummen einsetzte, er die Behandlung der Schwachsinnigen nicht mehr fördern konnte — eröffnete am 6. Januar 1810 in Zürich eine Blindenanstalt, der 1826 eine solche für Taubstumme angegliedert wurde. Beide Institute sind bis zum heutigen Tage verbunden geblieben und werden es auch weiterhin bleiben. Die Züricher Anstalt hat, unter tüchtigen Direktoren, wie J. Th. Scherr — als bedeutender pädagogischer Schriftsteller seinerzeit sehr geschätzt, als Verfasser eines Buches über die Bildung eines »Semi-Cretin« leider nur wenig bekannt —, G. Schibel — er war volle 60 Jahre Leiter des Doppinstitutes — und von 1894 an G. Kull, stets günstige Resultate aufzuweisen gehabt.

Die beiden Schriften geben in einer Reihe von Beiträgen in Poesie und Prosa, darunter zwei Aufsätze über »Die Taubstummenbildung« und »Der Blindenunterricht« von dem verdienstvollen Direktor Kull, eingehend Auskunft über die Feier usw. Möge auch die Züricher Anstalt fernerhin blühen und gedeihen!

Idstein i. T. M. Kirmsse.

Neter, Dr. med. **Eugen,** Das einzige Kind und seine Erziehung. Mit einem Vorwort von Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Adolf Baginsky. 5. u. 6., vermehrte Auflage. München, Verlag der Ärztlichen Rundschau, Otto Gmelin, 1914. 76 Seiten. Preis 1,40 M, geb. 2,20 M.

In Deutschland wurde das Thema vom »Einzigen Kind« zum erstenmal in der Zeitschrift für Kinderforschung, Jahrgang 1900, behandelt und zwar in einem Aufsatz von K. Ziegler »Über den Egoismus einziger Kinder«. Sechs Jahre später erschien Dr. Neters Schriftchen, das zwar in wesentlichen Punkten auf Zieglers Aufsatz eingehend Bezug nimmt, im übrigen aber doch eine selbständige, auf die eigenen kinderärztlichen Erfahrungen des Verfassers gegründete Arbeit darstellt. Vor allem ist hier zum erstenmal der Versuch gemacht, ein allseitiges Bild von den spezifischen Eigenarten des einzigen Kindes zu geben und diese nach ihren Ursachen, ihrer Verhütung und ihrer pädagogischen Behandlung eingehend zu beleuchten. Für die praktische Wichtigkeit des Themas wie auch für die glückliche Art, wie Neter es behandelte, spricht am besten die Tatsache, daß das Büchlein

im Jahre 1914 bereits in der 6. Auflage erscheinen konnte, deren Umfang die 1. Auflage um das $^1/_2$ fache übersteigt. Das Schriftchen zerfällt in zwei Hauptteile. Der erste Teil gibt eine Darstellung der typischen Charaktereigentümlichkeiten des einzigen Kindes, der zweite zeigt, wie den nachteiligen Folgen der isolierten Erziehung der Einzigen vorgebeugt oder entgegengewirkt werden kann. Unter typischen Charaktereigentümlichkeiten einziger Kinder versteht N. diejenigen geistigen und sittlichen Eigenschaften, die sich in überraschend häufiger Weise gerade beim einzigen Kinde so auffallend bemerkbar zu machen pflegen, wobei er sich aber ausdrücklich gegen die Auffassung verwahrt, als müßten diese Eigenschaften nun unbedingt bei jedem geschwisterlos aufgewachsenen Kinde auftreten. Der Schwerpunkt der Ausführungen liegt in dem Versuch, nachzuweisen, daß fast alle diese typischen Eigenschaften mit einer gewissen Naturnotwendigkeit aus den besonderen passiven und aktiven Erziehungseinflüssen folgen, unter denen das einzige Kind aufwächst. Einzige Kinder werden, ob die Eltern es wollen oder nicht, gewöhnlich falsch erzogen. Unwillkürlich verwöhnt und verzärtelt die Mutter ihr einziges Kind, weil ihre Liebe durch andre Kinder nicht abgelenkt und verteilt wird. Sie führt, lenkt, überwacht und beschützt ihren Liebling auf Schritt und Tritt und nimmt ihm dadurch die Gelegenheit, sich an Selbständigkeit zu gewöhnen. Sie erzieht und korrigiert zu viel an ihm herum, weil sie genügend Zeit dazu hat und weil sie ein Musterkind aus ihm machen will, und stört dadurch die natürliche Entwicklung, erstickt die naive Kindlichkeit, überspannt die zarten physischen und psychischen Kräfte des Kindes und flößt ihm frühzeitig die Gefühle selbstgefälliger Eitelkeit ein. Übertriebene Ängstlichkeit in der Körperpflege erzieht zu Wehleidigkeit, zu einer ungesunden Selbstbeobachtung, zur Hypochondrie. Einzige Kinder sind sehr häufige aber gefürchtete Gäste in den ärztlichen Sprechstunden. Noch mehr als falsche Erziehung durch die Eltern fällt das Fehlen der Miterziehung durch Geschwister ins Gewicht. Weil ihnen die Gelegenheit mangelt, sich schon in der Kinderstube die Ecken und Kanten ihres Charakters abzuschleifen und sich in sozialen Tugenden zu üben, laufen einzige Kinder Gefahr, sich zu kalten, gefühllosen, rechthaberischen, unverträglichen, unversöhnlichen Egoisten zu entwickeln. Das Fehlen von gleichaltrigen Spielkameraden macht sie einsiedlerisch, verschlossen, grüblerisch und beraubt sie außerdem der schönsten Freuden des Jugendparadieses. Der ausschließliche Umgang mit Erwachsenen gibt den einzigen Kindern jenen frühreifen, altklugen, skeptischen Zug, den niemand an Kindern sympathisch findet. Im zweiten Teil mahnt der Verfasser die Eltern einziger Kinder, beizeiten die ihren Sprößlingen drohenden Gefahren ins Auge zu fassen und ihnen energisch entgegenzuwirken. Frühzeitiger Besuch eines Kindergartens sei unter allen Umständen zu empfehlen, nötigenfalls sogar gänzliche Entfernung aus der unnatürlichen erzieherischen Atmosphäre des Elternhauses und Unterbringung in einer gut geleiteten Erziehungsanstalt. Am besten aber: Energisches Abrücken von dem Einkindsystem! Gewiß, das Bestreben der Eltern, den einzigen Kindern durch eine bessere Schulbildung und durch Hinterlassung eines ungeteilten Erbes ein leichtes Vorwärtskommen zu ermöglichen, ist verständlich; aber diese Vorteile vermögen niemals den Verlust einer schönen Kindheit und Jugend zu ersetzen, und niemals die bedauerlichen Eigenschaften auszugleichen, die das einzige Kind von zu Hause gleichfalls als Erbe mitbekommt. Durch diesen letzten Gedanken gewinnt Neters Büchlein angesichts des Geburtenrückganges in Deutschland und der kolossalen Lücken, die der Krieg in den Bestand unseres Volkes gerissen hat, sogar eine sehr zeitgemäße Bedeutung. Darum sei es allen jungen Ehepaaren und den Eltern einziger Kinder aufs nachdrücklichste empfohlen. Eine Dame erzählte, beim Fest der Taufe ihres Erstgebornen habe ihnen ein Freund ihres Mannes mit einer launigen Ansprache Neters Büchlein als Angebinde überreicht. Das »ernste Mahnwort« war auf guten Boden gefallen! Vielleicht findet dieser Tauffest-Scherz da und dort Nachahmung! Anderseits wäre aber auch aus wissenschaftlichen Gründen zu wünschen, daß erwachsene Einzige das Büchlein läsen und aus ihren Erfahrungen weiteres Material zur Aufklärung der Psychologie der Einzigen herbeischafften. Die Zeitschrift für Kinderforschung ist jedenfalls gerne bereit, solche Selbstbekenntnisse zu Nutz und Frommen der Allgemeinheit ihrem pädagogisch interessierten Leserkreis zugänglich zu machen.

Ernst Willich.

Martinak, Prof., Welche großen Aufgaben stellt die Zukunft dem Unterrichte und der Erziehung? Sonderabdruck aus der »Österreichischen Zeitschrift für Lehrerbildung«. Kommissionsverlag von Leuschner & Lubenskys Universitätsbuchhandlung in Graz.

Das Thema wird zerlegt in zwei Teile: 1. Inwieweit hat der Krieg läuternd und klärend auf all das gewirkt, was schon früher die Geister beschäftigte? und 2. Inwieweit hat der Krieg ganz neue Aufgaben vor unseren Gesichtskreis gestellt und wird sie vielleicht noch stellen?

Zur Beantwortung dieser Fragen führen wir aus den Darlegungen einige Sätze an. »Alles Spielerisch-Tändelnde haben wir richtig einschätzen gelernt. ... Tüchtiges und tüchtig sollen die Kinder lernen ... Diese Sichtung (Beseitigung alles Überflüssigen aus dem Lehrstoff) ist unstreitig die wichtigste Aufgabe, die uns auf dem Gebiete des Unterrichtes gestellt ist. ... Der Krieg hat uns die eherne Größe der Pflicht wieder kennen gelehrt. ... Die Volksschule muß mit aller Strenge sich bemühen, das wirklich zu werden, was sie ja ihrer Idee nach immer sein sollte. ... Die Schule für das ganze Volk. ... Die große Frage von der Erziehung des Volkes, von seiner sittlichen Hebung und Förderung wird durch den Krieg nur um so dringender. ... Es wird sich in letzter Linie darum handeln, durch eine weitschauende soziale und Wirtschaftspolitik die Familie wieder ökonomisch und erzieherisch leistungsfähig zu machen.« Diese Proben mögen zeigen, wie der Verfasser sein Thema aufgefaßt und durchgeführt hat.

Hamburg. Rössel.

Riemann, G., Kgl. Taubstummenlehrer und Unterrichtsleiter am Taubstummblindenheim in Nowawes, Taubstumm und blind zugleich. Pädagogische und psychologische Darbietungen. Zweite sehr veränderte und erweiterte Auflage. Berlin, Schriftenvertriebsanstalt, G. m. b. H., 1916.

Über die armen taubstummblinden Kinder gibt der Verfasser eine fesselnde Darstellung. Er bespricht die Unterrichtshilfen (Fingeralphabet, Tastalphabete, Tastapparate, Brailleschrift, Lautsprache, Gebärdensprache, Schreibschrift), die Unterrichtsmethoden, das Taubstummblindenheim in Nowawes, und berichtet über eine große Zahl von Einzelfällen, zum Schlusse folgen noch psychologisch-pädagogische Betrachtungen.

Besonders lehrreich sind die 36 Fälle eigner Beobachtung und 16 andere Fälle. Aus ihnen kann auch der Laie ein Bild von den ungeheuren Schwierigkeiten, von der nie versagenden Geduld und Liebe, die zur Bildung und Erziehung taubstummblinder Kinder gehören, gewinnen. Mit einem dankbaren Gefühle für alle, die sich um diese unglücklichen Geschöpfe bemühen, legt man das Büchlein aus der Hand.

Hamburg. Rössel.

Schweizerisches Jahrbuch für Jugendfürsorge 1914. Herausgegeben von der Schweizerischen Vereinigung für Kinder- und Frauenschutz. Zürich 1915.

Im ersten Teil wird in ausführlichen Darlegungen über die staatliche und kommunale, sowie die private Jugendfürsorge berichtet; der zweite Teil umfaßt den Bericht über die Schweizerische Jugendfürsorgewoche vom 15.—20. Juni 1914 im Großratssaal in Bern.

Hamburg. Rössel.

Böcker, Heinrich, Die Heimat und ihre Beziehungen zu Vaterland und Welt. Ein Beitrag zur Ausgestaltung des Heimatunterrichts, zugleich für die Bedürfnisse der Hilfsschule. Mit Zeichnungen und Skizzen. Breslau, Ferd. Hirt Verl., 1915. 121 S.

Die wirklich nette kleine Schrift will zunächst ein Beitrag sein zur Ausgestaltung des Heimatunterrichts auf den mittleren und oberen Stufen der Hilfsschule. Dann aber gibt sie, anlehnend an das bekannte Wort von Otto Ernst: »Sehen, sehen! Das ist die große Leidenschaft der Kinderseele,« an Hand von treffenden Skizzen und hübschen Kinderzeichnungen eine prächtige Einführung für die Kleinen in das, was ihnen die Heimat bedeutet: alles, was sie sehen, besehen, gern sehen. Einige Überschriften zur Erläuterung:

Wie das Haus gebaut wird.
Warum die Fenster an unserer Schulstube sind.
Woher Duisburg die Milch bekommt.
Vom Petroleum und seiner Reise.
Die Zeitung.

Die dritte der angeführten Überschriften zeigt, daß des Verfassers engere Heimat das Rheinland ist; aber auch in anderen Gegenden wird der Lehrer der Kleinen aus dem Büchlein Anregung und Nutzen ziehen können. Höper.

Vaerting, Das günstigste elterliche Zeugungsalter für die geistigen Fähigkeiten der Nachkommen. Würzburg, Curt Kabitzsch, 1913. 63 Seiten. Preis 1,20 M.

Der Gedanken der Rassehygiene gewinnt immer mehr Boden. Zu den rassehygienischen Untersuchungen ist auch diese Arbeit zu rechnen. Man wird ihr im allgemeinen mit großer Skepsis gegenübertreten. Aus den Feststellungen über das Zeugungsalter hervorragender Männer Deutschlands stellt sich nach des Verfassers Ansicht heraus: Männer von hervorragender Leistungsfähigkeit vermögen nur im jugendlichen Alter bedeutende Söhne zu zeugen; die obere Grenze des günstigen Zeugungsalters für starke Geistesarbeiter scheint keinesfalls über 30 Jahre zu liegen. Für die Frau liegt die untere Grenze des günstigsten Zeugungsalters für die geistigen Fähigkeiten der Nachkommen bei 24 Jahren. Der elterliche Zeugungserfolg hinsichtlich der Qualität war bedeutend in den Fällen, wo der jugendliche hochbegabte Mann eine ältere Frau hatte. — Der Verfasser stellt weitere Untersuchungen zu dieser Frage in Aussicht, denen man gewiß mit Spannung entgegensehen wird, wenn man diese immerhin interessante Arbeit aus der Hand gelegt hat.

Jena. Karl Wilker.

Hoppe, Deutsche Krüppelheime. Halle a. S., Carl Marhold, 1914. VIII und 159 Seiten. Preis in Leinen gebunden 5 M.

Wohl der schmalste Band des großen Sammelwerkes »Die Anstaltsfürsorge für körperlich, geistig, sittlich und wirtschaftlich Schwache im Deutschen Reiche in Wort und Bild« bildet diese vierte Abteilung, deren Redaktion in den Händen des bekannten Direktors des Oberlinhauses in Nowawes bei Potsdam, Pfarrer Hoppe, lag. Die Krüppelpflege ist noch ziemlich neu, und, was wichtiger zu betonen ist, noch lange nicht genug gepflegt. 42 Anstalten kommen in Betracht. Über 28 berichtet dieses Werk. Die einen berichten auf einer halben Seite in knappster Form, die anderen führen durch Bilder und Wort eingehender in ihre Arbeit ein. Vielfach möchte man noch mehr erfahren, als man in dem wenigen erfährt! Die Anordnung ist (abweichend von der der anderen Bände) nach dem Alter getroffen, so daß dadurch ein guter Überblick über die Fortschritte in der Einrichtung und Entwicklung ermöglicht ist. — Im übrigen gilt für dieses Werk all das Lobenswerte, was über die anderen Werke dieser Sammlung in unserer Zeitschrift bereits gesagt ist.

Jena. Karl Wilker.

Eingegangene Literatur.

Stiebel, Carl F., Minderbefähigte Schulentlassene. Eine Studie über die Erwerbsfähigkeit der in den Jahren 1903 bis 1912 aus den Frankfurter Hilfsschulen entlassenen Kinder. Berlin, Heymann, 1916. 71 S. 0,80 M.

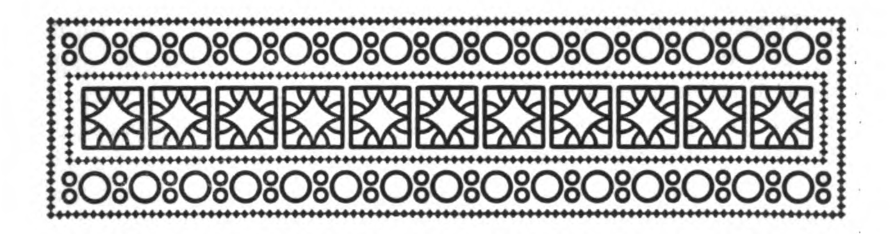
Schreff und Steinhaus, Das schwachsinnige Kind in der normalen Volksschule. Arnsberg, Stahl Verl. 1 M.

Sellmann, Prof. Dr., Auf Posten. Witten (Ruhr), Jungdeutschlands Verl. »Eckart«, 1916. 31 S. Einzelpreis 15 Pf., 100 Stück 10 M, 1000 Stück 80 M.

Ders., Kriegsverwundet. Ein Wort an unsere Kriegsbeschädigten. (Feldpostbrief.) 32 S. kl. Oktav.

Brandenberger, Dr. Konrad, »Die Zahlauffassung beim Schulkinde«. Beiträge zur pädagogischen Forschung. Leipzig, Friedrich Brandstetter, 1914.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



A. Abhandlungen.

Ein kriminalpädagogisches Institut.

Von

Dr. E. von Kármán,
kgl. Bezirksrichter und Jugendrichter in Budapest-Erzsébetfalva.

I.

Das kriminalpädagogische Institut beabsichtigt, die Praxis des Jugendgerichtes und der daneben wirkenden Jugendgerichtshilfe auf die wissenschaftlichen Grundlagen der modernen kriminalistischen und pädagogischen Forschungen zu stellen. Die Notwendigkeit dieses Zweckes ergibt sich aus zwei Gründen. Die Bewegung zur Errichtung von Jugendgerichten entfernt sich mehr und mehr davon, dieselben als kriminalistische Einrichtungen zu erfassen; man sucht die Frage der Behandlung der verwahrlosten und verbrecherischen Jugend in der Art und Weise von Kinderschutz- und anderen Wohltätigkeitsgesellschaften zu lösen und läuft dadurch Gefahr, der werdenden Kriminalität ohne Ernst und ohne sachgemäße Weise entgegenzutreten. Demgegenüber muß die Einrichtung der Jugendgerichte aus den heutigen Strafverfolgungs-Einrichtungen weiter entwickelt werden, selbstverständlich unter Berücksichtigung aller Ergebnisse der modernen kriminalistischen und psychologischen Forschungen, und noch mehr: Man darf nie aus dem Auge lassen, daß durch das Studium der Praxis der Jugendgerichte auf die psychologischen Grundlagen des zukünftigen Verfahrens gegenüber Erwachsenen Erfahrungen und Grundsätze gesucht werden müssen. Der zweite Grund zur exakten Arbeit in Fragen der Jugendgerichte besteht darin, daß bisher kein bestimmtes System

der Pädagogik dem Jugendrichter zur Verfügung gestellt wurde. Es wird den Jugendrichtern anempfohlen und sie werden angewiesen, Erziehungsmaßregeln vorzunehmen und mehr erzieherisch als strafend vorzugehen; aber die Grundlagen dieser Erziehungsmaßregeln heben sich nicht über eine landläufige und dilettantische Pädagogik, und sind nur meistens Hin- und Herredereien der sogenannten Sozialpädagogen. Demgegenüber muß der Jugendrichter ein bestimmtes und bewährtes pädagogisches System für seine Zwecke ausarbeiten und auf sein Verfahren anwenden.

Durch eine 15jährige Tätigkeit als praktischer Kriminalist und durch meine 7jährige Erfahrung als Jugendstaatsanwalt und Jugendrichter bin ich zu der Überzeugung gekommen, daß für den wissenschaftlichen Aufbau eines Jugendgerichtes und eines neben demselben wirkenden kriminalpädagogischen Institutes zwei wissenschaftliche Richtungen grundlegend sein müssen.

I. Die kriminalpsychologische Strafrechtsschule von Dr. Hans Gross, welche nicht nur die Erkenntnis der verbrecherischen Seele durch eine psychologische Untersuchung gewinnen, sondern das ganze Strafverfahren psychologischen Gesichtspunkten unterordnen will. Aus seinen Lehren folgt zuerst, daß das Strafverfahren nur durch eingehende Untersuchungen der Realien der Straftat zum Ziele führt, und daß einerseits die psychischen Erscheinungen auch zu diesen Realien gehören, und daß andererseits diese Realien auch psychologisch bewertet werden müssen. Eine weitere Folge dieser Lehren verlangt, daß im Gegensatze zur heutigen Strafprozeßpraxis, welche alle Ergebnisse des Strafverfahrens von der formellen Hauptverhandlung erwartet, das Hauptgewicht des Strafverfahrens auf ein exaktes, mit den Mitteln der modernen Kriminalistik geführten Vorbereitungsverfahren zu legen ist und welches den kriminalistisch und psychologisch ausgebildeten Untersuchungsrichter für den Typus des echten Kriminalisten hält. Durch eingehende Versuche ist es mir gelungen, dieses Prinzip im Rahmen des geltenden ungarischen Jugendstrafprozeßrechtes bei dem von mir geführten Jugendgerichte durchzuführen und das Verfahren so einzurichten, daß — ausgenommen die sehr seltenen Fälle, wo auf eine Gefängnisstrafe erkannt wird — nur eine Voruntersuchung stattfindet, und gleich nach Beendigung derselben ohne formelle Prozeßhandlungen sofort die Endverfügung folgt, und daß selbst in den Fällen, wo auf eine Gefängnisstrafe erkannt wird, die formelle Verhandlung sofort der Untersuchung nachfolgt, aber in allen Fällen die eigentliche eingehende Arbeit der Voruntersuchung zufällt; alle meine Erfahrungen bestätigen es, daß man im Strafverfahren über-

haupt, aber unbedingt in dem Verfahren der Jugendgerichte nur durch die Anwendung des Grossschen Prinzips psychologisch vorgehen kann.

II. Die andere, die pädagogische Richtung der Verwaltung des Jugendgerichtes und des daneben wirkenden Institutes sind die prinzipiellen Grundlagen der Pädagogik, welche in dem Geiste des großen Philanthropen Johann Heinrich Pestalozzi von Johann Friedrich Herbart wissenschaftlich ausgebaut wurde. Durch Erfahrungen bei dem Jugendgerichte kann es bestätigt werden, daß fast alle die sogenannten sozialpädagogischen und kriminalpädagogischen Hilfsmittel, welche in verschiedenen Fortbildungskursen und Werken dem Juristen geboten werden, eigentlich nur ein populäres Wissen bedeuten, und nur durch ein gründliches und auf die originalen Quellen zurückgehendes Studium der Werke der Pestalozzi-Herbartschen Schule kann gesichert werden, daß das Vorgehen des Jugendrichters nicht nur nach Benennung, sondern auch innerlich erzieherische Wirkungen haben wird. Insbesondere die Armenerziehungslehre Pestalozzis und die sogenannte Pädagogik der Arbeitsschule, eignen sich, wie in den Anfängen des modernen Erziehungswesens so auch für die Anfänge des Jugendgerichtswesens zu außerordentlich nützlichen Anwendungen. »Diese prinzipiellen Grundlagen der Pädagogik,« sagt W. Rein, der berühmteste deutsche Vertreter dieser Schule, »können solange nicht für veraltet angesehen werden, solange nicht etwas besseres an ihre Stelle gesetzt wird. Dies ist bis jetzt nicht geschehen.«

Da ich auch für Juristen meine Pläne vorzubringen habe so sei mir erlaubt, einige Bemerkungen über die Anwendung der Grunddanken dieser Pädagogik auf das Jugendgerichtsverfahren ein wenig ausführlicher schon hier anzudeuten.

Der Hauptgrundsatz der Pestalozzischen Erziehungslehre ist die Menschenbildung. Pestalozzis Ziel war, den Menschen »zu lehren, ein Mensch zu sein, das heißt ihn erziehen, und dieses ist die größte Wohltat, die der Mensch dem Menschen gewähren kann«. Er wollte aus dem werdenden Menschen durch die Erziehung zuerst Menschen machen, nicht nur — wie er in einem seiner Werke sagt — Schneider, Schuhmacher, Kaufleute und Soldaten hervorbringen, sondern einen Schneider oder einen Kaufmann, der im hohen Sinne des Wortes Mensch ist. Dies muß das erste Ziel auch des Jugendrichters sein: er soll nicht verurteilen, auch nicht nur dafür sorgen, daß der Jugendliche etwa eine Beschäftigung sucht oder bekommt, sondern daß er ihn durch die gerichtliche Verfügung in eine Lebensstellung setzt, in welcher er Mensch sein kann.

Die Stätte, wo der Mensch zur Menschheit erzogen wird, ist durch den Entwicklungsgang der einzelnen Menschen wie durch den Entwicklungsgang der ganzen Menschheit gegeben: das ist die Familie (Wohnstube wie Pestalozzi sagt), die Schule und das gesellschaftliche Leben. Diese Stufenfolge ist nach dem Gang der Menschennatur einem jeden Menschen vorgeschrieben und muß von ihm in gleicher Weise durchgemacht werden. Vor den Jugendrichter kommen nun meistens solche Fälle, wo der richtige Einfluß dieser Umgebungen nicht nur fehlt, sondern meistens schädlich, zerrüttet ist. Die Pestalozzische Pädagogik wird nun den Jugendrichter belehren, zuerst alles anzuwenden, das Familienleben herzustellen, das Schulleben in Ordnung zu bringen oder die schädlichen gesellschaftlichen Einflüsse auszuschalten. Die Verfügung der meisten Jugendrichter, das Kind sofort der Familie zu entreißen und durch künstlich hergestellte Familienverhältnisse der Findlingsanstalten (Erziehung in fremden Familien) erziehen zu lassen, ist darum mangelhaft; ebenso unzweckmäßig ist es, ohne gründliche Untersuchung des Familien- und Schullebens die Kinder, nur weil sie arm sind, und nur um sie zu erziehen, sofort in Zwangs- oder Korrektionsanstalten zu werfen, wie es heute sehr oft geschieht. Der Jugendrichter muß, solange es nur möglich ist, dafür sorgen, daß die gegebenen Verhältnisse des Jugendlichen benutzt werden, und versuchen, ihn für diese Verhältnisse erziehen zu lassen.

Die Methoden der Erziehung liegen — das sind die weiteren Lehren — in der Menschennatur; sie sind nicht zu machen, sondern zu suchen. Zu der näheren Bestimmung der Menschlichkeit gehört nach Pestalozzi vor allem der Begriff der Kraft. Durch die Entfaltung der Grundkräfte der menschlichen Seele vermag die Erziehung die Menschlichkeit im Zögling auszubilden. Diese Kräfte sind durch die des Kennens, Könnens und Wollens bezeichnet: Geisteskraft, Kunstkraft und Herzenskraft, welche im Menschen zu einem harmonischen Gleichgewicht entwickelt werden müssen. Diese Kräfte zu suchen und entwickeln zu helfen, ist die wichtigste Aufgabe auch des Jugendrichters. Nur oberflächliche und unpsychologische Auffassungen können von ihm verlangen, daß er nach einigen Verhören und Verhandlungen ohne Kenntnis der vorhandenen Kräfte über das Los des Jugendlichen, also des Menschen, entscheiden sollte. Die einzige Möglichkeit, die nutzbaren Kräfte aufzusuchen und sie in den Dienst der Erziehung zu stellen, ist: einerseits gründliche psychologische Beobachtungen anzustellen und andererseits die Aussetzung einer Versuchs- und Probezeit für den Jugendlichen, während welcher die Auffindung und Benützung seiner Grundkräfte festgestellt wird.

Aller Unterricht muß endlich auf unmittelbare Anschauungen gegründet werden; der erste Unterricht in jedem Gegenstande ist Anschauungs-Unterricht. Das Gegenteil ist der leere Wortunterricht. Der Zögling muß dahin geführt werden, daß er durch eigene und unmittelbare Wahrnehmungen zu entwickelten Fertigkeiten und deutlichen Begriffen kommt. Dasselbe gilt aber nicht nur von dem intellektuellen, auf welches Pestalozzi das Hauptgewicht gelegt hat, sondern auch von dem sittlichen Seelenleben des Menschen. Wenn wir es für einen höheren Zweck unserer Strafjustiz halten, die Menschen zu bessern und sie zu einer sittlichen Lebensweise zu bringen, so müssen wir bekennen, daß wir sehr wenig dazu beigetragen haben, die schwankenden und gescheiterten Menschen vernünftig erziehen zu wollen. Heute sind unsere Mittel meistens Ermahnungen, Drohungen, also leere und hohle Worte, durch welche der Jugendliche dazu angespornt wird, in der Zukunft sittlich zu leben. Demgegenüber kann die Tätigkeit des Jugendrichters nur dann mit erziehlicher Kraft wirken, wenn er den Jugendlichen in die Lage setzen kann, an sich selbst und durch sich selbst unmittelbar zu erfahren, daß es besser wäre, anständig zu leben, als zu stehlen und untätig umherzuirren. Solange wir bei den Jugendgerichten das nicht durchführen können, daß die Jugendlichen durch den Jugendrichter selbst auf einen Punkt gestellt werden, von welchem aus sie sich weiterentwickeln und einen günstigen Weg selbst durchlaufen können, werden wir keinen Erfolg haben. Dieses Vorgehen des Richters muß ebenso einen organischen Teil des Verfahrens bilden, wie im Strafverfahren die Vollstreckung der Freiheitsstrafe. Und wenn den Staatsanwälten zur Pflicht und sogar zur Ehre gemacht wurde, Hunderte von eingefangenen Leuten jahrelang verwalten zu müssen, so kann dem nichts im Wege stehen, daß der Jugendrichter selbst einige von den armen Kindern und Jugendlichen, welche frei im Leben sich zu erhalten suchen, verwalte und zur unmittelbaren Anschauung der sittlichen Lebensweise führe. Insbesondere eignet sich zu dieser Führung der Jugend die Anwendung der Lehren der Arbeitsschule. Eine geschickt angewendete Arbeitspädagogik ist es, die sich der Jugendrichter immer vor Augen zu halten hat. Solange wir das nicht einsehen und beachten werden, und der Richter selbst nur erkennen und urteilen, und alles Erzieherische privaten Vereinen und Wohltätigkeitsanstalten überlassen wird, solange bleibt die erzieherische Tätigkeit des Jugendrichters nach Pestalozzischem Ausdruck nur Maulbrauchen und Zungendrescherei!

Diese Leitsätze gründlich und in allen Einzelheiten durchzuführen, bedingt eine große und besondere Arbeit, welche außer dem Rahmen

dieser Mitteilung liegt. Hier soll nur angedeutet werden, daß ich durch jahrelange Versuche überzeugt worden bin, daß die wahre Richterpersönlichkeit für die Jugendgerichte sich nur in der Vertiefung der von Pestalozzi gegründeten Pädagogik ausbilden könne, und daß die Grundlagen dieser Pädagogik außerordentlich gute Erfolge für die Jugendgerichtsbarkeit haben können. Und wenn Diesterweg in seiner im Jahre 1846, der ersten Säkularfeier der Geburt Pestalozzis, gehaltenen Festrede die alten Schulen vor Pestalozzi als finstere Kerker und Zwinger bezeichnet, in welchem Rute, Stock und Ochsenziemer die Erziehungsmittel waren, und sagt: »Die Schule ist aus finsterm Kerker und Zwinger eine Menschenbildungsanstalt geworden,« so ist es gar keine phantastische Einbildung, wenn wir sagen können, daß nach hundert Jahren uns Jugendrichtern auch dieses Vorbild vorschweben sollte: Aus den Kerkern und Zwingern der Jugendgerichte Menschenbildungsanstalten zu machen!

Diese Ziele wissenschaftlich zu versuchen, ist die Aufgabe des jetzt in Budapest-Erzsébetfalva durch den Fürsorge-Verein des Jugendgerichtes gegründeten »Kriminalpädagogischen Institutes«. Es will eine Experimentierschule bilden, in der sich kriminalistisches und pädagogisches Wissen als gemeinsame Endzwecke vereinigen, nämlich: Die Beschäftigung mit der verwahrlosten und verbrecherischen Jugend zu regeln. In der Befolgung der Grossschen kriminalistischen und der Pestalozzi-Herbartischen pädagogischen Schule sind auch die Forschungsmittel gemeinsam, nämlich: die psychologische Methode des Vorgehens.

II.

Die Tätigkeit des kriminalpädagogischen Institutes bezieht sich vorläufig auf die wissenschaftliche Unterstützung und Aufarbeitung des Materials des Jugendgerichtes in Budapest-Erzsébetfalva. Es ist also eigentlich und vorläufig ein Privat-Institut des Fürsorgevereines, welches aber einerseits für das Jugendgericht arbeitet, andererseits aber eine rege Verbindung mit dem durch Professor Dr. Paul von Angyal geleiteten kriminalistischen Seminar der Universität Budapest sucht. In der Zukunft soll aber jedenfalls eine organische Angliederung an die Universität angestrebt werden, da für echte Wissenschaftlichkeit doch nur die Arbeit in einer Universität bürgen kann.

Das Jugendgericht in Erzsébetfalva wurde am 1. Januar 1914 mit dem Erlasse des Justizministers Z 68800/1913 errichtet. Die Aufstellung eines Jugendgerichtes bei einem Bezirksgerichte findet nur ausnahmsweise durch einen Ministerialerlaß statt. Nach dem Jugendgerichtsgesetze von Ungarn, Gesetzesartikel VII vom Jahre 1913 sind

die Jugendgerichte als Spezialgerichte nur bei den Gerichtshöfen aufgestellt; es gibt bei den Gerichtshöfen Jugendrichter als Einzelrichter und Jugendgerichtskammern mit drei Mitgliedern; der Einzelrichter urteilt über alle Vergehen und Verbrechen gegen Kinder und Jugendliche, welche das 15. Lebensjahr nicht überschritten haben, und über alle Vergehen und diejenigen Verbrechen von Jugendlichen im Alter von 15—18 Jahren, welche nicht mit Todes- oder Zuchthausstrafe zu ahnden sind. Die Jugendgerichtskammer urteilt wiederum über diejenigen Verbrechen von Jugendlichen im Alter 15—18 Jahren, welche mit Todes- und Zuchthausstrafe bedroht sind, und ist zugleich Appellationsgericht in den Strafsachen, welche vom Einzelrichter erledigt worden sind. Weiter verfügt der Einzelrichter über alle Fälle der Verwahrlosung und Fürsorgeerziehung und über die Straftaten der Eltern, Vormünder und Pfleger der Kinder und der Jugendlichen und hat ein Disziplinarrecht (Geld- und Arreststrafe) gegen Eltern und gesetzliche Vertreter der Kinder und der Jugendlichen, die durch ihre Handlungen und ihr Verhalten die Verwahrlosung und Verunsittlichung der Kinder und der Jugendlichen verursacht hatten. Die Bezirksgerichte, welche in dem Sprengel des Gerichtshofes sich befinden, haben nach dem Gesetze gar keine Befugnis, gegen Kinder und Jugendliche vorzugehen, es wurde aber die Justizregierung ermächtigt, bei solchen Bezirksgerichten, wo dies aus besonderen Rücksichten geeignet erscheine, ein Jugendgericht zu errichten. Solche besonderen Rücksichten sind: Die Lage des Gerichtssprengels, wo die Erreichung des Gerichtshofsitzes durch Natur- oder Verkehrshindernisse erschwert wird, die größere Bevölkerung des Bezirksgerichtssitzes, oder die besondere Kriminalität und Verwahrlosung in der Bevölkerung des Bezirksgerichtssprengels. In diesen Fällen aber wurde die Regierung ermächtigt, benachbarte Gerichtsbezirke zu diesem Jugendgerichte anzuschließen. Solche Jugendgerichte bei einem Bezirksgerichte gibt es in ganz Ungarn nur 12.

So entstand in Erzsébetfalva als ein Bestandteil des dortigen Bezirksgerichtes das Jugendgericht, sich erstreckend auf drei Gerichtsbezirke: Erzsébetfalva, Ráczkeve und Ocsa. Die Ursache seiner Errichtung war die Großstadtnähe dieser Bezirke: man ging von der Überzeugung aus, daß die Beschäftigung mit der Bevölkerung der Vororte und der Nachbargemeinden der Hauptstadt unbedingt erfolgreicher sein werde, wenn der Jugendrichter nicht vom großstädtischen Landesgerichte, sondern inmitten des zu bearbeitenden Feldes seine Tätigkeit ausübt.

Die Aufstellung des Jugendgerichtes in dem Rahmen des Bezirksgerichtes war nun für meine Beobachtungen und Versuche außer-

ordentlich günstig. Der Bezirksrichter (im Deutschen Reiche Amtsrichter) ist in seiner Tätigkeit viel freier und unabhängiger, als ein Richter bei dem Gerichtshofe; er bearbeitet die ihm angewiesenen Sachen nach beliebiger Einteilung seiner Zeit, und leitet seine Verhandlungen nach seiner eigenen Art, während der Kollegialrichter einesteils von dem Leiter des Gerichtes in den Kollegien abhängig wird, zu dringenden Beratungen tagtäglich eingezogen, auch von seinen Kollegen ewig beobachtet und überwacht wird, kurz immer unter dem Drucke der gemeinsamen Arbeit seine eigene Sachen führt, so daß die Art, wie ich meine Versuche anstellte, heute diese, und morgen wieder eine andere Weise bei dem Strafverfahren ausprobierte, nur bei einem Bezirksgerichte denkbar war. Insbesondere förderte alle diese meine Bestrebungen der in den Fragen der Jugendgerichtsbarkeit und Jugendfürsorge außerordentlich bewanderte Leiter der IX. Sektion des kgl.-ung. Justizministeriums (Sektion für Jugendfürsorge) Dr. Béla von Kûn, ohne dessen gütige und wohlwollende Hilfsbereitschaft weder das Jugendgericht noch dieses Institut in dem heutigen Zustande organisiert werden konnte. Außerdem erfreute ich mich der Gunst des wirklich vornehm denkenden Landgerichtspräsidenten Dr. Anton von Felix, zurzeit Präsident des kgl. Landgerichtes in Budapest, der mir fast ganz freie Hand gelassen hat, alles vorzunehmen, was der guten Sache günstige Erfolge sicherte.

Um den fremden Leser mit der Arbeit des Jugendgerichtes in kurzem bekannt zu machen, gebe ich hier eine kurz gefaßte Beschreibung der Gegend, auf welche sich der Gerichtssprengel erstreckt.

Zu dem Gerichtssprengel dieses Jugendgerichtes gehören 34 südlich von der Hauptstadt Budapest gelegene Gemeinden. Nördlich wird er von der Hauptstadt begrenzt, westlich von dem Donaufluß, östlich von der Bahnstrecke von Budapest nach Temesvár, während das Gebiet südlich in die große ungarische Tiefebene mündet.

Gleich an der Hauptstadtgrenze sind die drei großen südlichen Vororte gelegen: Erzsébetfalva (Elisabethdorf), Sitz des Gerichtes, mit 40000 Einwohnern, Kispest (Kleinpest) mit 45000 Einwohnern und auf der Insel Csepel der Ort Csepel mit 20000 Einwohnern. Alle drei Vororte sind Fabrikstädte mit vorwiegend Arbeiterbevölkerung, nur ein ganz kleiner Teil der Bevölkerung besteht aus Beamten und Kaufleuten. Die Arbeiter der großen Gewehr- und Munitionsfabriken des weit berühmten Manfred von Weiß, sowie anderer großer Niederlassungen (Maschinenfabrik Hofherr-Schrantz-Clayton-Shuttleworth, Juta- u. Leinenwarenfabrik Tendloff und Dittrich, Northrops, Webefabrik Posnansky und Strelitz, Lipták & Co.) wohnen in diesen Vororten. Dann kommen

südlich die drei großen deutschen Gemeinden, welche von der Königin Maria Theresia um die Mitte des 18. Jahrhunderts gegründet worden sind: Soroksár mit 15000, Dunaharaszti mit 4000, Taksony mit 4000 Einwohnern, nach der Überlieferung aus Franken und aus Wittenberg stammend, die ursprünglich Ackerbauer waren, jetzt aber daneben teils mit Lebensmitteln in der Hauptstadt handeln, teils mehr und mehr Fabrikarbeiter werden. Westlich davon sehen wir den Ort Pest-Szentlörincz (St. Lorenz bei Pest) mit 12000 Einwohnern, welcher eigentlich eine Villenvorstadt der Großstadt war, jetzt aber immer mehr und mehr auch von Arbeitern bewohnt wird, sowie Soroksárpéteri, welcher mit 3800 Einwohnern ausschließlich aus Häusern und Hütten von sehr armen, aus der Großstadt geflüchteten Leuten mit sehr vielen Kindern besteht.

Diese Orte sind die nächsten Umgebungen südlich der Hauptstadt. Nun kommen südöstlich die ersten Orte der ungarischen Tiefebene: 18 Gemeinden, von denen 2 unter 1000 Einwohner, 8 aber 3000—5000 Einwohner besitzen; in allen 18 Gemeinden beträgt die Einwohnerzahl ca. 55000; es sind in ihnen einige Domänen von Gutsherrschaften, alte Bauerngemeinden, meistens wohlhabende ungarische Bauern, daneben aber sehr arme von ihren Herrschaften kaum menschlich gehaltene Taglöhner und Knechte. Neben Wohlleben und Reichtum das Elend: keine Mittelklasse. Ein beträchtlicher Teil der herabgekommenen Bauern wurde aber schon Stadtarbeiter, die tagsüber in der Stadt in Fabriken arbeiten.

Südwestlich liegen die Orte der Insel Csepel. Der zweitgrößte Ort auf der Insel ist das anmutige Städtchen Ráckeve, Sitz eines Bezirksgerichtes, mit 7000 Einwohnern: 70 % davon Ackerbürger, die andern Beamte, Handwerker und Kaufleute; neben ihm liegen auf der Insel 2 ungarische, 4 deutsche und 2 serbische Dörfer und eine im Werdegang begriffene Arbeiterkolonie; die Einwohner der Dörfer beschäftigen sich mit Ackerbau, Weinbau und Viehzucht, aber ein beträchtlicher Teil verdient sein Brot in den Fabriken der Stadt und der Vororte. Die Gesamtzahl der Einwohner dieser Inseldörfer macht 14700 aus.

Die gesamte Einwohnerzahl steigt also ungefähr auf 201000, wobei aber die meisten Angaben aus der Volkszählung vom Jahre 1910 stammen; ein ganz bedeutender Gerichtssprengel, in welchem städtische Arbeiterkinder, Vorortskinder, Bauernburschen und Landkinder in einem ewigen, bunten Wechsel vor uns kommen und reiches Material zum Studium der Ursachen der Verwahrlosung und Kriminalität bieten, ohne uns jedoch zur Massenarbeit, zu diesem Unheil großstädtischer Ge-

richte, zu zwingen. Wir hatten im Jahre 1914 818 Fälle mit 1400 Jugendlichen, im Jahre 1915 1900 mit 1800 Kindern und Jugendlichen. Es sei noch bemerkt, daß wir gemäß § 4 des ungarischen Jugendgerichtsgesetzes und auch nach der Vereinbarung mit dem Jugendgerichte der Stadt Budapest alle Fälle, in welchen der Täter in unserem Gerichtssprengel wohnt, oder auch die Tat in der Stadt oder anderweitig verübt wurde, aburteilten; wo hingegen wir alle diejenigen Fälle, in welchen die Tat hier zwar verübt wurde, aber der Jugendliche in diesem Gerichtssprengel fremd ist, abtraten.

III.

Das Institut steht unter der Leitung des Jugendrichters.

Es besteht aus zwei Abteilungen, von welchen die eine die praktische Jugendgerichtshilfe in den einzelnen Fällen ausübt, die andere aber das Ziel hat: die Jugendgerichte und die Jugendgerichtshilfe aus wissenschaftlichen Gesichtspunkten zu unterstützen und aus der praktischen Tätigkeit die wissenschaftliche Arbeit abzuleiten.

Diese Abteilungen sind:

A. Praktische Abteilung.

1. Allgemeine Fürsorge.

Unser Institut bezweckt vor allem die wissenschaftliche Aufarbeitung und Bewertung praktischer Erfahrungen; trotzdem können wir uns vor der eigentlichen Humanitäts-Arbeit nicht verschließen, da die Notwendigkeit derselben in sehr vielen Fällen mit den Schicksalen der Jugendlichen eng verknüpft erscheint. Das erscheint beute um so mehr notwendig, da während der Kriegszeiten und ganz sicher auch nach dem Kriege das Elend und die Vernachlässigung des Volkes eine vernünftige und zielbewußte Fürsorge-Arbeit bedingt. Endlich ist es gar nicht ohne Nutzen, daß die Fürsorge-Tätigkeit auch Gelegenheit bietet, die Fürsorge zu wissenschaftlichen Erfahrungen zu benutzen, und andererseits die Fürsorge-Tätigkeit nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten zu führen. Auf die Aufgaben dieses Zusammenhanges hat in der letzten Zeit W. Stern in der »Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung«, Bd. 10, S. 333 sehr treffend hingewiesen. Um aber nicht Zeit zu vergeuden und die Arbeitskraft nicht zu zersplittern, beengt sich unsere Arbeit ausschließlich auf den Gerichtssprengel des Jugendgerichtes Erzsébetfalva und in erster Reihe auf die Fälle, welche vor diesem Gerichte verhandelt werden.

In den eigentlichen Fürsorge- und Kinderschutzangelegenheiten steht

unser Institut in engem Zusammenhange mit der ungarischen Landes-Kinderschutz-Liga, welche unter Führung von vornehm denkenden Männern der ausgezeichnetste Verband philanthropischer Arbeit in Ungarn ist. Eine zweckmäßige, auf strenger Überprüfung der Vorbedingungen gestützte Wohltätigkeitsarbeit bezeichnet das Walten dieser musterhaften Einrichtung, welche schon jahrelang eine vortreffliche und sichere Stütze aller Jugendgerichte Ungarns gewesen ist.

Die spezielle Arbeit unseres Institutes in der Verrichtung der Fürsorge-Angelegenheiten ist die Arbeitsvermittlung für Jugendliche. Ich habe schon öfters betont, daß die ganze Mühe des Jugendrichters erfolglos wird, wenn er nicht imstande ist, den Jugendlichen bei einer ihm angepaßten Arbeit einzustellen. Die meisten Jugendrichter glauben ihre Sache erledigt zu haben, wenn sie den Jugendlichen empfehlen, in irgend einer Fabrik oder Werkstätte, oder durch einen Fürsorge-Verein Arbeit zu suchen. Diese Sucherei wird dann meisten sein Umherirren in der Stadt oder auf dem Lande, welche den Jugendlichen dann gänzlich herunterbringt. Und einem jeden menschenfreundlichen Jugendrichter muß es niederdrücken, daß die Kinder und Jugendliche vor den Toren der Fabriken tagelang herumstehen müssen, bis sie überhaupt zum Portier hineingelassen werden, und daß dann ihr weiteres Schicksal ganz von dem Wohlwollen oder von der Roheit dieses Menschen abhängt. Da kann man dem jungen Menschen die schönsten Reden halten in den Jugendgerichten, auf sein weiteres Benehmen wirken nicht die guten Ermahnungen, sondern seine Mißerfolge entscheidend. Darum muß der Jugendrichter selbst über eine exakte Arbeitsvermittlung verfügen, da dieselbe durch ein Gerichtsamt nicht geht, weil da nur die Arbeit der Eingesperrten einen Wert hat. Um sich gründlich damit zu beschäftigen, hatten wir in unserem Institut diese Einrichtung organisiert. Die Leiter der Fabriken und Arbeitgeber waren uns gegenüber sehr zuvorkommend und suchen uns sogar selbst öfters auf. Einige bedeutende Fabriken, welche sozial hochdenkende Leiter besitzen, legen einen Wert darauf, daß wir die von uns vermittelten Jugendlichen auch überwachen, und außerdem, daß wir in der Zucht aller Jugendlichen ihnen eine ernste und gründliche Hilfe leisten können.

2. Die Jugendgerichtshilfe.

Die eigentliche Aufgabe der praktischen Abteilung unseres Institutes besteht in einer exakten Ausübung der Jugendgerichtshilfe. Diese Arbeit kann nach drei verschiedenen Richtungen zugeteilt werden:

a) Die Jugendgerichtshilfe im Vorbereitungsverfahren;

b) Die Schutzvorrichtungen für die Jugendlichen während des Verfahrens;

c) Die Erziehungsaufsicht nach dem Gerichtsverfahren.

Die einzelnen Teile sollen besonders erklärt werden.

a) Jugendgerichtshilfe im Vorbereitungsverfahren.

Die Jugendgerichtshilfe im Vorbereitungsverfahren hat den Zweck, den Jugendrichter über die Lebensweise und über die Vergangenheit der Jugendlichen zu informieren: Familienverhältnisse, Schulleben und das gesellschaftliche Milieu des Jugendlichen zu erforschen und dem Richter mitzuteilen. Den meisten Jugendrichtern hat man diese Jugendgerichtshilfe derart organisiert, daß man private Leute, die sich wohlwollend anempfohlen hatten, oder Fürsorgevereine, Kinderschutzverbände usw. ersuchte, über die Jugendlichen sich zu erkundigen. Man benutzt zu diesem Zwecke verschiedene Fragebogen und Formulare, sogenannte Milieu-Schilderungen, in Ungarn »Milieu-Studien« genannt, die dann von den Jugendgerichtshöfen ausgefüllt und dem Gerichte eingeliefert werden. In Ungarn hat man insbesondere Lehrer, Geistliche und Gemeindebeamte aufgefordert, diese Dienste zu erfüllen. Es sei schon hier angedeutet, daß die Erfolge keineswegs günstig waren; es fanden hie und da einige, die sich dem Jugendgerichte angeschlossen und aus besonderer Lust manche gute Dienste getan hatten, aber im allgemeinen konnte auf diese Erkundigungen eine ernste Arbeit nicht gestützt werden. Insbesondere die Informationen der Gemeindevorsteher und Gemeindesekretäre sind meistens ganz unverläßlich, da sie die Wahrheit zu sagen, sich nie trauen. Und endlich: in den vornehmeren Kreisen der Fürsorgevereine findet man sehr selten jemanden, der sich die Mühe nimmt, nach dem armen Kinde zu gehen.

Das größte Übel aller dieser Forschungsweisen ist es aber, daß man von allen diesen Personen sehr gute Erkundigungen haben kann, wenn man sie befragt, aber daß diese freie Tätigkeit dazu gebraucht wird, Gerichtsakten, oder wenigstens solche Teile von Gerichtsakten, wie Formulare und Fragebogen auszufüllen, ist ein psychologischer Fehler, welcher außer acht läßt, daß sehr viele brauchbare Leute doch nicht die Fähigkeit besitzen, für uns Kriminalisten auch in unserer Weise und Art zu arbeiten.

Alle diese Einrichtungen, glaube ich, leiden im Auslande ebenso wie bei uns, unter einer grundfalschen Auffassung, welche in den modernen kriminologischen Schulen als grundlegend anerkannt, aber vom wahren Praktiker nie ernst genommen werden konnte. Diese Auffassung ist das kriminologische Märchen von der Tat und von dem Täter:

daß nicht die Tat, aber der Täter erforscht und bestraft sein müsse. Diese Auffassung brachte Oberflächlichkeit und Verwirrung in manche Köpfe der Theorie und Praxis, und die Leute, die nach dieser Maxime arbeiteten, kamen dazu, daß sie die Umstände der Straftat ungenügend und oberflächlich untersuchten, die psychologische Erforschung des Täters aber schon darum nicht leisten konnten, weil die heutigen Mittel dazu überhaupt noch ungenügend und bei den meisten Juristen noch wenig bekannt sind.

So machte man es auch bei den Jugendgerichten: die Forschungen nach dem Seelenleben des Täters trennte man von der kriminalistischen Arbeit und man sagte, daß man zu dieser Tätigkeit überhaupt keine kriminalistische Fertigkeiten zu besitzen brauche, und machte diese Arbeit zum eigentlichen Gegenstand des ganzen Verfahrens. Die meisten Jugendrichter urteilen überhaupt nur nach den Ermittelungen und Mitteilungen dieser unverantwortlichen Fürsorger.

Den entgegengesetzten und von mir für richtig gefundenen Standpunkt sowie dessen praktische Durchführung versuche ich nun im Folgenden zusammenzufassen.

Ich gehe hier auch einesseits von den Lehren der Grossschen kriminalistischen Schule, andererseits von einigen Grundgedanken der pädagogischen Lehren der Herbartschen Schule aus.

Die kriminalistische Schule von Hans Gross lehrt uns, daß zur psychologischen Erfassung des Verbrechens eine umgehende und exakte Untersuchung des ganzen Falles gehört. Die ganze kriminalpsychologische Richtung, die wir heute in der Praxis befolgen, entstand dadurch, daß Gross in seinem »Handbuch für Untersuchungsrichter« gelehrt hatte: alle die Erscheinungen des Straffalles gründlich und exakt nachzuprüfen, um aus ihnen auf die Täterschaft des als Untersuchungsobjekt aufgefaßten Menschen zu schließen. Selbst alle die technischen Fertigkeiten, aus Mikroskopie, Chemie, Physik, Naturlehre, Photographiekunst, Anthropometrie und Daktyloskopie sind bei Gross keine Selbstzwecke, wie die in manchen Polizeilaboratorien ausgeübte Kunststückspiele, sondern psychologisch zu bewertende Vorkehrungen zur Auffindung und Kenntnis des Verbrechers, des Täters. Es ist doch die ursprüngliche Erkenntnis aller psychologischer Forschungen, daß der Mensch nur aus seinen Handlungen zu erkennen sei; warum sollte man da eben die strafbaren Handlungen auslassen? Aus diesen Lehren der Grossschen Schule folgt nun, daß zur psychologischen Kenntnis des jugendlichen Verbrechers eine kriminalistische Voruntersuchung unbedingt notwendig und daß dieselbe durch kriminalistisch gebildete Organe in sachgemäßer Weise geführt werden müsse, und

daß die Erforschung des Sachverhaltes mit der Erforschung der Persönlichkeit des Täters in engem Zusammenhange stehe und nicht zu trennen sei. Die praktische Ausführung des Grundprinzips verlangt nun die Verwerfung eines Systems, wo Polizei und Gericht nur für die Erforschung der Straftat und die freie Fürsorge für die Nachforschungen über die Persönlichkeit des Täters sorgt. Die beiden Ziele müssen in die Hände einer Organisation gelegt und durch eine zielbewußte Führung gelenkt werden.

Wir dürfen aber, trotzdem daß wir gegenüber sehr vielen und sogar herrschenden Lehren die kriminalistische Seite des Vorbereitungsverfahrens gegen Jugendliche und der Jugendgerichtshilfe betonen, den Erziehungszweck auch nicht vergessen. Diesen Erziehungszweck glauben manche damit erreicht zu haben, daß man in das Vorbereitungsverfahren zur Ermittelung der Individualität und der sozialen Verhältnisse der Jugendlichen, Erzieher und Pädagogen, sowie im weiteren Sinne solche Persönlichkeiten hineingezogen hat, welche sich mit Kindern gerne befassen und mit ihnen gut umgehen können. Das Ergebnis war, daß in dem Vorbereitungsverfahren, welches bisher von ziemlich guten Kriminalbeamten und Detektiven erledigt wurde, gute Pädagogen schlechte Kriminaldienste geleistet hatten, also der sogenannte Erziehungszweck sehr wenig der Erziehung genützt, aber sehr viel dem ganzen Verfahren geschadet hatte.

Der Erziehungszweck des Verfahrens gegen verwahrloste und verbrecherische Kinder und Jugendliche hat aber ganz andere Ziele und Möglichkeiten, als die gewöhnliche Beschäftigung mit Zöglingen, und das eben sind die besonderen Ziele der Kriminalpädagogik.

Die rechtlichen Formen der Verfolgung des Verbrechers, Strafrecht und Strafverfahren, sind nach den Lehren der Rechtswissenschaft Bestandteile des öffentlichen Rechts. Diese Auffassung wurzelt in der psychologischen Entwicklung der Einrichtungen der Völker, da man seit alter Zeit die Übeltäter im Beisein der Gemeinschaft beurteilte und bestrafte, sogar die Nachforschungen im Vorbereitungsverfahren durch sie vornehmen ließ. Da die modernen Bestrebungen die Verfolgung und Bestrafung der Verbrecher vorläufig Kindern und Jugendlichen gegenüber durch Vorbeugung und Erziehung zu ersetzen wünschen, liegt nichts dagegen vor, daß wir zu dieser Arbeit, ebenso wie im Bestrafungssystem, die Hilfe und Mitarbeit der Gesellschaft hinzuziehen. Es schließt auch nicht aus, daß ebenso wie in den Anfängen der Kriminaljustiz, selbst die Voruntersuchungen durch diese Mitarbeit der Gemeinschaft vorgenommen werden.

Die Erziehung des Menschen ist nach den Lehren der Pestalozzi-Herbartschen Schule ein Werk der ganzen Gemeinschaft. Nach diesen Lehren existiert das isoliert betrachtete Menschenindividuum nur in der Abstraktion; wirklich getrennt von menschlicher Gemeinschaft würde das Individuum gar nicht zum Menschen. Die Entwicklung des Menschen kann nicht unabhängig sein von dem, was die anderen Menschen um ihn herum machen und treiben. So beruhen Politik und Pädagogik auf derselben Grundlage: die Erziehung wird zum Mittel einer höheren Polizei (Staatskunst) und die Staatskunst selbst zur höheren Pädagogik. Da unsere Strafrechtseinrichtungen auch einen Teil dieser »Politik« bilden, so ergibt sich von selbst, daß die Strafpolitik mit der Pädagogik nur in der Gemeinschaft der Menschheit miteinander eng verknüpft wirken können. Die Erziehung des Individuums wirkt auf die Entwicklung der Gemeinschaft und das einzelne Individuum wird durch die Gemeinschaft beeinflußt und dadurch erzogen. Es entsteht also eine Erziehung der Gemeinschaft und eine Erziehung durch die Gemeinschaft.

Wir wollen nun dieses Prinzip auf unsere Bestrebungen für die Kriminalpädagogik anwenden. Der einzelne, verwahrloste oder verbrecherische Jugendliche wird dadurch erzogen, daß wir mit ihm uns eingehend befassen und ihm eine ordentliche Lebensweise bahnen helfen. Aber dadurch daß wir das tun, erziehen wir zugleich die Gemeinschaft, unsere Mitbürger, dazu, mit dem Verwahrlosten und Verbrecherischen sich erzieherisch zu befassen.

Diese zweite Aufgabe ist das eigentlich schwere! Sie gelingt nicht dadurch, daß wir kinderfreundliche Vereine bilden aus Lehrern, Geistlichen und andern Kinderfreunden, und die Mitglieder dieser Vereine in das Strafverfahren als »Helfer« einstellen. Sie gelingt auch nicht dadurch, daß man nach Amerika oder England und Frankreich läuft und die dort gesehenen freien Vereinigungen nachahmt und dadurch den Einrichtungen Reklame macht. So bekommen wir meistens Leute, die aus eigennützigem Interesse oder Eitelkeit sich uns anschließen und die der guten Sache schon bis jetzt fast überall mehr geschadet als genützt haben.

Psychologie und Erfahrung, welche die gemeinsamen Grundlagen der Strafpolitik und der Pädagogik sind, zeigen uns ganz andere und die wahren Wege der Einrichtung der Jugendgerichtshilfe. Durch sie müssen die natürlichen, in dem psychologischen Wesen des Menschen wurzelnden Anlagen dieser Mitarbeit der Gemeinschaft aufgesucht und weiterentwickelt werden.

Vor allem müssen die Beziehungen zwischen den Jugendlichen

und dem Jugendrichter erwogen und klar festgestellt werden. In jedem Menschen ist ein gewisser Begriff von dem Richter entwickelt worden, welcher über ihn urteilt und über seine körperliche und geistige Zukunft verfügt. Diese Vorstellung ist im jungen Menschen ungefähr dieselbe, wie in dem anfänglichen Zeitalter der Menschheit, wo der Richter die Verkörperlichung der vergeltenden Gerechtigkeit war, der also Böses mit Bösem vergalt. Mit dieser Vorstellung verknüpfte sich der unentwickelte Affekt der Angst und Furcht vor diesem, wenn auch verdientem Bösen. Die Seelenbeschaffenheit des Kindes oder der Jugendlichen zeigt ungefähr dieselben Erscheinungen, wie das Bewußtsein der Menschen in den Anfängen der Strafprozeßrechtsentwicklung, als noch die Parteien kniend und betend vor dem Richter standen. Diese Seelenanlage brachte damals die Einrichtung des »Fürsprechers« in das Strafverfahren, weil der arme Mann sich selbst nicht mit dem Richter zu sprechen traute. Erst die späteren Umgestaltungen der Richterpersönlichkeit brachte die Leute dahin, daß aus der Vorstellung des Übel erteilenden Richters und aus den Affekten der Angst und Furcht höhere Begriffe und edlere Gefühle von dieser Richterpersönlichkeit in der Volksseele entstanden sind. Diese höheren Begriffe und Gefühle sind aber keineswegs gemein, sondern es gibt noch eine ganze Menge von unentwickelten Menschenseelen, die auch heute noch nur Böses vom Richter erwarten und sich dagegen instinktmäßig wehren. Der Jugendliche, der unentwickelte Mensch, steht unbedingt noch auf diesem Standpunkt. Nach dieser unserer Auffassung nun ist zwischen der Richterpersönlichkeit des Jugendrichters, welche sich auf dem höchsten Gipfel der Entwicklung des Strafverfahrens zu stellen sucht und alles für die weitere Erziehung des Jugendlichen besorgen soll, und zwischen der Seelenlage des Jugendlichen, in welchem noch die ursprünglichen Vorstellungen walten, eine riesige Kluft: zwei geschichtspsychologisch erzeugte Erscheinungen. Durch diesen determinierten Zustand werden alle Bemühungen eines Gesetzgebers der Jugendgerichte scheitern, wenn die weitere Organisation des Verhältnisses der Richterpersönlichkeit mit dem Jugendlichen nicht wieder auf psychologische Grundsätze gegründet wird.

Der psychologische Grundsatz, welcher hier angewendet werden muß, lehrt, daß höhere Auffassungen nur durch weiter geförderte Entwicklung, also durch eine edukative Arbeit hervorgebracht werden können. Man kann dem Jugendlichen sagen lassen, sogar selbst sagen, daß der Richter mit ihm nur Gutes wolle: er hört das, er kann es auch glauben, aber fühlen wird er es nicht. Es wird nur dann dieses Wissen von den Zielen des Richters sein eigen werden, wenn er durch eigene Erfahrungen

dahin geführt wird, daß der Jugendrichter sein Wohl fördere. Es sollte also ein unmittelbares Verhältnis gepflanzt sein zwischen dem Jugendrichter und dem Jugendlichen, durch welches der Richter den Jugendlichen von seinen ursprünglichen dunklen, triebartigen Auffassungen von der Richterpersönlichkeit zu deutlichen und klareren Begriffen erziehen kann. Diese Regel schließt nun alle Vermittler aus. Die Praxis der meisten Jugendgerichte, daß der fremde Jugendgerichtshelfer, der Lehrer oder das Vereinsmitglied, zu dem Jugendlichen geht, mit ihm spricht, und ihm alles gute verspricht, und dann als Zeuge in der Hauptverhandlung erscheint und aussagt, bringt die alte Einrichtung der Fürsprecher, dieses Urbild der Verteidiger, wieder zutage, und es bleibt bei dem ursprünglichen Gegensatze zwischen Richter und Angeklagten, welcher zwar vom Jugendgerichtshelfer zu überbrücken versucht wird, aber für eine erzieherische Wirkung gar nicht günstig sein kann.

Der psychologische Hauptgrundsatz der Einrichtung der Jugendgerichtshilfe ist daher, ein unmittelbares Verhältnis zwischen der Richterpersönlichkeit und dem Jugendlichen schon von allem Anfange des Verfahrens, gleich nach Verübung der Straftat und nach Anhängung des Strafverfahrens zu schaffen. Die Bemühungen und Arbeiten der Jugendgerichtshelfer haben daher nur dann einen richtigen erzieherischen Wert, wenn sie eigentliche Ergänzungen der Arbeit des Richters sind, wenn die Helfer im strengsten Sinne des Wortes Gehilfen und Hilfsarbeiter des Gerichtes sind, wenn sie zum Jugendgerichte gehören, in ganz praktischer Weise ausgedrückt: wenn sie solche Handlungen verrichten, welche der Richter selbst nicht verrichten kann. Solche Hilfsarbeiter auszubilden und zu beschäftigen, ist das weitere Ziel unseres Institutes. Die Einzelheiten der Ausführung bringe ich später vor, da ich noch die prinzipiellen Grundlagen der anderen Frage, die Zuziehung der Gemeinschaft noch zu erklären habe.

Die Mitarbeit der Gemeinschaft und die erzieherische Wirkung dieser Mitarbeit auf die Gemeinschaft muß ebenso auf psychologischen und erfahrungsgemäßen Grundlagen bewerkstelligt werden. Das ist nur dann möglich, wenn wir auf die natürlichen, durch die Entwicklung gegebenen Formen dieser Gemeinschaft zurückgehen und auf diesen Formen weiter bauen werden. Vergebens suchen wir weder auf deutschem noch auf ungarischem Boden Formen des geselligen Lebens, welche als freie gesellschaftliche Vereinigungen geeignet sind, erzieherische Wirkungen aufzunehmen und weiter zu entfalten. Unsere Völker hatten nie einen rechten Sinn für die abstrakt aufgefaßte Gesellschaft, wie die Amerikaner und die Franzosen für ihre société, die

die ganze Menschheit in sich einschließt und Kultur und Religion durch Vereinigungen zu fördern glaubt, welche oft auf der Gasse ihre Mitglieder zusammengebracht hatten. Wir bauten alles auf dem festen Boden des Gemeindelebens. Die Gemeinde war die urwüchsige Gestalt alles gemeinschaftlichen Lebens: die Arten der Bebauung des Bodens und der umgebenden Naturwelt, die Einrichtung der politischen Geschäfte des vergesellschaftigten Menschen ebenso, wie die ersten Anfänge aller Erziehungstätigkeit bei uns durch die Gemeinde geschaffen und durch das Gemeindeleben für lebende Wesen aufgearbeitet und weiter entwickelt wurde. Die ersten Anfänge der Strafgerechtigkeit legten den Übeltäter in Acht und Bann, man stieß ihn aus aus der Gemeinde. Dieser Sinn lebt noch heute im gewöhnlichen Menschen, insbesondere bei den ländlichen Bauern: es gefällt ihm nichts wohler, als wenn man den Dieb des Dorfes entfernt und es von solchen Leuten frei macht. Hier müssen wir ihn bei seiner Seele anpacken und seine Auffassungen durch unsere modernen Erziehungsideen umgestalten. Man sollte diese lebenden Gemeindewesen aufklären und benutzen: die Verwahrlosung und die verbrecherischen Neigungen der eigenen Jugend darlegen und sie dazu erziehen, daß sie die Gefährlichkeit des verlassenen und den verderblichen Einflüssen ausgesetzten jungen Menschen einsehen und durch sich selbst, in ihren eigenen Kreisen und durch ihre eigenen Kräfte, in richtige Bahnen zu lenken versuchen. Diese Führung des Gemeindelebens geht aber wieder nicht durch wohltätige Feste und unterhaltende Sonntagsvorlesungen: zur tagtäglichen ernsten Arbeit müssen die Leute in ihren lebenden Organismen herangezogen werden: sie sollen die Jugendgerichtssachen mit erledigen helfen und an der Hand der einzelnen Fälle die ganze Einrichtung erlernen und fördern. Diese Führung benötigt aber einen engen und festen Zusammenhang zwischen der Richterpersönlichkeit und den Organen der Gemeinschaft: den Gemeinden. Die Gemeinden sollten in den Dienst der Fürsorge gestellt, und es sollten in ihnen Fürsorge-Organe gebildet werden, welche dem Jugendrichter als beratende und informierende Jugendgerichtshilfen beistehen.

Diese Grundgedanken sind auch durch meine Praxis bestätigt worden. Im Sprengel des Jugendgerichtes bildeten wir in einer jeden Gemeinde einen Fürsorgeausschuß, in welchem alle Mitglieder der Gemeindevorstehung, also Bürgermeister, Gemeindesekretär, die Vorstände, Arzt, Gemeindevormund, Schuldirektoren, Lehrer, Geistliche aufgenommen, und dann durch andere Bürger, die der guten Sache mit Interesse beigetreten, ergänzt worden sind. Der

Jugendrichter nimmt seine Erhebungen im Beisein dieser Personen vor: er befragt sie über das Verhalten des Jugendlichen und seiner Familie oder seiner anderen Umgebung, und verhört den Jugendlichen vor ihnen — wenn etwa eine Unterredung unter vier Augen nicht nötig erscheint — und zeigt dadurch dem Jugendlichen und seiner Familie, daß sie unter öffentlicher Bewachung stehen und lehrt zugleich der Gemeinschaft, daß die Verwahrlosung und das Verbrechertum auch ihre Ursachen haben und daß die Ursachen aufgesucht und entfernt werden müssen.

Es versteht sich von selbst, daß die Sache schwer, oft sehr schwer geht, aber ich hatte manche sehr guten Erfolge, welche ohne dieses Verfahren nicht möglich gewesen wären. Ich hatte einen Fall, wo ich zwei Brüder, einen von 10, den anderen von 13 Jahren die wegen Diebstahl angeklagt waren, im Beisein der Gemeindevorstehung verhörte. Der Vater, zurzeit im Krieg, war ein oft bestraftes, berüchtigtes Individuum, die Mutter eine kränkliche, ebenfalls vorbestrafte Person. Gendarmerie und Gemeinde haben die Kinder bei ihrer Überwachung immer elend und grob als Diebskinder behandelt, sie hatten nie von jemandem ein gutes Wort gehört. Sie waren schon in ihrer frühen Kindheit zu Feinden der Gesellschaft gemacht. Der ältere ist nie in eine Schule gegangen, der jüngere zwar einige Jahre, wurde aber auch dort nicht gerne geduldet. Voll Entrüstung über ihre Verbrechen (Diebstahl von zwei Hennen) empfing mich die Gemeinde und verlangte von mir Kerker und Korrektionsanstalt für die Jungen. Dann zeigte ich ihnen, daß der ältere krankhaft und schwachsinnig sei; mit dem jüngeren machte ich eine kleine Intelligenzprüfung im Lesen, Schreiben, Zeichnen und Rechnen, und es ergab sich, daß der zehnjährige Knabe außerordentliche, seinem Alter weit überlegene Fähigkeiten habe. »Schad' um diesen Jungen« rief der Bürgermeister der Gemeinde, ein reicher Ackerbürger, »den sollte man etwas lernen lassen!« — und ich war glücklich, daß ich die harten Bauernschädel dazu brachte, auch etwas gutes im Diebskinde zu sehen. Sie halfen mir auch, den Jungen bei einem ordentlichen Handwerker unterzubringen.

Die eigentliche Schwierigkeit dieser Einrichtungen liegt auch nicht im Volke, sondern in dem Elend unserer Bureaukratie. Das Volk selbst kommt uns sehr gerne entgegen, weil es sieht, daß wir sein Gemeinleben fördern werden, aber das Beamtentum wird immer mit schiefen Augen betrachten, wenn der Jugendrichter selbst zum Kinde des Volkes geht; das gelehrte Richtertum hat sich jahrhundertelang die bequemliche Art angewöhnt, daß es nicht Menschen, sondern Schriften behandelt, und daß zwischen dem Richter und den

Parteien Vermittler, sollten sie Fürsprecher oder Anwälte oder Advokaten heißen, stehen; durch diese Angewöhnung an die elende Schriftlichkeit und an die bösen Vermittler ging der Justiz beinahe ihre ganze Menschlichkeit verloren. Auf meinen Wegen in den Dörfern meiner Heimat denke ich sehr oft an die uralte gute Justiz, wo der Gerichtsherr an Ort und Stelle ging, und ihm die Gelegenheit geboten wurde, Land und Leute nicht nur richten, sondern auch kennen zu lernen und in freier frischer Luft inmitten der Gemeinde nach Menschenkenntnis zu urteilen; eine gesunde kräftige Erscheinung gegenüber dem heutigen, durch die Akten-Mechanik nervenmüde gewordenen, mit den Waffen der Paragraphen gegen die Advokaten und andere Rechtsverdreher ewig kämpfenden Richter! Das Ideal des wahren Richters ist in meinen Augen der Junker Arner in dem Volksroman von Pestalozzi: »Lienhard und Gertrud,« als er über den Vogt wegen Grenzfälschung urteilte:

»Dann ging er mit dem Pfarrer und mit dem Schreiber an die Gemeinde.

Alles Volk stand auf und grüßte den gnädigen Herrn und den wohlehrwürdigen Herrn Pfarrer.

Arner dankte Ihnen mit väterlicher Güte und sagte den Nachbarn, sie sollten sich auf ihre Bänke setzen, damit alles in der Ordnung gehe.

Arner ließ die Gefangenen einen nach dem anderen vorführen und ihnen alles, was sie ausgesagt und bekannt hatten, öffentlich vorlesen.

Und nachdem sie vor der Gemeinde das Vorgelesene bestätigt hatten, befahl er dem Vogt, sein Urteil auf den Knien anzuhören.«

Dieses Ideal ist in der Zukunft zu verwirklichen; der einzige Weg, der dahin führt, ist der Weg der Psychologie, der Aufbau des Verfahrens auf die Lehren der psychologischen Wissenschaft. Eine überaus große Aufgabe; der erste Versuch, diese auf die Jugendgerichtsbarkeit anzuwenden, ist aber schon beinahe gelungen und erweckt uns beste Hoffnungen für die weiteren Bestrebungen.

Unser Institut bezweckt diese Leitsätze durch folgende Organisation der Jugendgerichtshilfe zu bewerkstelligen.

Die Jugendgerichtshilfe des Institutes besteht aus den dem Jugendrichter zugeteilten Gerichtsbeamten (Kanzlist, Auskultant) und durch das Polizeipräsidium dem Jugendgerichte zugeteilten Detektiven (zurzeit nur 1), sowie aus Institutsmitgliedern, teils besoldete, teils Volontäre, meistens Lehrer und Lehrerinnen, die unter fortwährender Führung

und Belehrung des Jugendrichters stehen. Ihre Ausbildung ist einerseits eine kriminalistische, andererseits eine pädagogische. Da die Mehrzahl unter den Mitgliedern Pädagogen sind, wird in ihrer Ausbildung das Hauptgewicht auf die kriminalistische Seite gelegt. Sie sind die eigentlichen Kriminalpädagogen, mit der Terminologie des Strafprozesses: kriminalpädagogisch ausgebildete Fahndungsorgane des Gerichtes.

Die Voruntersuchung ist laut dem Jugendgerichtsgesetze vollständig in die Hände des Jugendrichters gelegt. Bei der Organisation dieses Jugendgerichts habe ich nun eine besondere Mühe darauf verwendet, mit der Polizei und Gendarmerie zu einem Übereinkommen zu gelangen, daß die Hilfsbeamten der Polizei und der Gendarmerie nur das allernötigste der Vorerhebungen vornehmen. Sofort, wenn der Verdacht der Täterschaft auf einen Jugendlichen kommt, sind die weiteren Maßnahmen dem Jugendgerichte übergeben. Die rücksichtslose Durchführung dieses Prinzips hielt ich außerordentlich schwer für mich und nur durch einen konsequenten Verkehr mit den Organen der Polizei und Gendarmerie ist es mir gelungen, die Tätigkeit der in den Fragen der Jugendgerichtsbarkeit verwandten Organe auf das mindestnötige einzuschränken. Man macht sich freilich eine Mehrarbeit dadurch, aber man hat viel klarere Einsicht in das Seelenleben des jugendlichen Übeltäters, die durch die meistens trübenden Eindrücke der Vorerhebungen nicht beeinträchtigt wurde. Diese Mehrarbeit übernimmt nun das Institut und durch dieses wird das pädagogische Moment in die ersten Maßnahmen des Verfahrens hineingebracht. Infolgedessen brauchen aber unsere Mitglieder auch kriminalistische Kenntnisse, um die wichtigen Erhebungen für das Strafverfahren nicht zu versäumen.

Die Hilfe der Gemeinschaft wird nun von dem Jugendrichter und von diesen Institutsmitgliedern in Anspruch genommen, und gleichzeitig werden die Institutsbeamten dazu angespornt, in weiten Kreisen ihr Walten bekannt und befreundet zu machen, sowie die Mitglieder der Jugendausschüsse zu vermehren.

Die wichtigsten Fälle untersucht der Richter selbst mit Beihilfe eines Beamten oder Institutsmitgliedes unter Zuziehung des Fürsorgeausschusses. In der Mehrzahl der Fälle geht jedoch ein Institutsmitglied aus und wendet sich an den Fürsorgeausschuß der betreffenden Gemeinde.

Die Jugendgerichtshilfe wird daher geleistet:

1. durch die Institutsmitglieder;
2. durch die Fürsorgeausschüsse der Gemeinden.

Es versteht sich von selbst, daß dieses Werk nicht sofort und nicht in allen Orten gleichzeitig anstandslos vor sich geht und gehen wird. Das glauben nur die Herren vom grünen Tische und von der Universität — leider wird überall in neuester Zeit fast alles durch sie erfunden und umgestaltet —, daß man einen Plan erfindet, und wenn alles logisch paßt, er im Leben sich auch bewähren muß. Gute psychologische Grundsätze schlagen sich aber durch das Leben, wenn man nur die genügende Kraft und Ausdauer dazu hat. Ich glaube auch, daß man in der Großstadt ganz besondere Maßregeln einrichten muß; die dortigen Verhältnisse kenne ich aus meiner Praxis zu wenig, um Vorschläge machen zu können. Aber aus meinen Erfahrungen in der nächsten Nähe der Großstadt und aus den Vororten derselben mit 35—40000 Einwohnern glaube ich meine Meinung bestätigt zu finden, daß man in der Großstadt auch die lebenden Formen des Gemeinschaftslebens aufsuchen und benutzen könne. Wenn das in den ökonomischen und politischen Dingen und in manchen sozialen Bestrebungen des Großstadtlebens gelungen ist, könnte man in der Jugendpflege auch diese Interessengemeinschaften verwerten: nicht durch freie Vereine, sondern durch eine gut geleitete Selbstregierung.

b) Die Schutzvorrichtungen während des Gerichtsverfahrens: Beobachtungsheim und Werkstatt.

Nach den §§ 19 und 21 des ungarischen Jugendgerichtsgesetzes können die Jugendlichen während des Vorverfahrens, wenn ihr körperlicher oder sittlicher Zustand gefährdet erscheint, aus ihrer Umgebung entfernt und entweder

1. im Gefängnis oder
2. bei einer geeigneten Privatperson, oder
3. bei einem Kinderschutz- oder Fürsorgeverein, oder in einer Besserungsanstalt verwahrt werden. Im Gefängnis wird der Jugendliche dann verwahrt, wenn seine Verwahrlosung gemeingefährlich erscheint; die Dauer dieser Verwahrung dauert 15 Tage, kann aber auf Antrag der Staatsanwaltschaft durch die Jugendstrafkammer des Landesgerichtes je auf 1 Monat verlängert werden. Die Dauer der Verwahrung in einer Anstalt oder bei einer geeigneten Privatperson erstreckt sich auf das ganze Strafverfahren, also bis zum gerichtlichen Endurteil; die Kosten dieser Verwahrung sind auf Verlangen von der Staatskasse zu decken. (Zurzeit 1 Krone per Person und per Tag.)

Zum Zwecke dieser Verwahrung hat nun unser Institut ein Heim errichtet, vorläufig aus 4 Räumlichkeiten, für 16—20 Jugendliche

eingerichtet. Dieses Heim wird als Beobachtungsheim benutzt und wird »Pestalozziheim« genannt. Fast alle Jugendlichen und Kinder, welche von der Polizei oder Gendarmerie vorgeführt werden, sowie auch solche, welche von ihren Eltern dem Gerichte übergeben werden (ein sehr häufiger Fall, Zeichen der Zerrüttung des heutigen Familienlebens!), kommen zuerst in dieses Heim. Schulpflichtige Kinder werden sofort in eine in der Nähe sich befindlichen Schule eingeschrieben; Jugendliche, welche schon ein Handwerk betreiben können, werden auch sofort zu einem Handwerker oder in eine Fabrik eingestellt; kränkliche oder psychopathisch beanlagte Kinder und Jugendliche bekommen schon vor einer sachgemäßen Untersuchung ärztliche Verpflegung. Nach diesen Vorkehrungen beginnt die Beobachtung der Lebensweise des Jugendlichen. Das Heim steht unter Leitung einer Oberin, nämlich einer Lehrerin, welche zurzeit in der erwähnten benachbarten Schule angestellt ist; neben ihr beschäftigt sich mit den Jugendlichen eine Hausfrau, welche für sie kocht und sie verpflegt. Die Oberin besichtigt tagtäglich das Heim und führt über das Verhalten der Jugendlichen ein Beobachtungsjournal und erstattet eine Meldung an den Jugendrichter über die Vorkommnisse im Heime. Jede Woche einmal erscheinen alle Einwohner des Jugendheimes vor dem Jugendrichter, wo sie im Beisein der Oberin über ihre Angelegenheiten und ihr Verhalten Rechenschaft geben. Ein Züchtigungsrecht steht im Jugendheim niemandem zu, alle Unregelmäßigkeiten müssen dem Jugendrichter vorgebracht werden; es wird auch darauf Acht gegeben, daß das Heim keinem geschlossenen Gefängnis ähnlich sei, vielmehr werden die Jugendlichen dazu angehalten, daß sie ihre Lebensweise frei ausüben und daß sie in einer Art im Heime leben sollen, wie jeder andere Mensch in seinem gewohnten Heime lebt. Die Kinder und Jugendlichen dürfen manchmal auch ihre Eltern oder Verwandten besuchen: sehr oft wird durch einen kleinen Aufenthalt im Heime das Familienleben wieder hergestellt. Vor dem Flüchten haben wir keine Angst, es kommt auch sehr selten vor; wenn es doch vorkommt, so beendigt es meistens mit der reuigen Rückkehr des verlaufenen Schäfleins; wenn nicht, so haben wir ein Symptom, das wir für unsere Beobachtungen bewerten können.

Das Beobachtungsheim ist nach diesem keine Besserungs-, keine Erziehungs-, auch keine Heilanstalt; sein Zweck ist in erster Linie, dem Gerichte eine Möglichkeit zu bieten, den Jugendlichen in nächster Nähe gründlich kennen zu lernen, bevor man über sein künftiges Schicksal eine Entscheidung trifft. Wir beobachten ihn

nicht nur in körperlicher und geistiger, sondern auch in sittlicher Hinsicht, und suchen in ihm die guten Seelenkräfte zu entdecken, welche man dann in der Ordnung seines weiteren Lebenslaufes berücksichtigen und verwenden kann. Diese Dauer des Aufenthaltes im Beobachtungsheime bestimmen daher zwei Umstände: er dauert solange, bis man genügende Erfahrungen von dem Jugendlichen hat und bis man die Möglichkeiten gefunden hat, ihn auf einen festen Weg seines künftigen Lebens zu stellen. Bei uns wird nicht die Sache, nicht der Akt erledigt, sondern der Mensch. Solange das nicht gelingt, muß der Akt unerledigt bleiben, und nicht umgekehrt, daß das Schicksal des Menschen leiden muß, weil die Akten eine rasche Erledigung bedürfen!

Unsere Erfahrungen sind sehr erfolgreich. Wir haben für sehr viele Kinder und Jugendliche, welche von den Eltern und von den Behörden als unverbesserlich vorgeführt wurden, das Familienleben wieder hergestellt, an sehr vielen, welche für berüchtigte und böse Diebe und Landstreicher galten, sehr ernste Krankheiten entdeckt, eine sehr beträchtliche Anzahl von Kindern und Jugendlichen vor dem Gefängnis und der Besserungsanstalt, die für sie ganz überflüssig waren, bewahrt, dem freien Leben gerettet und haben endlich alle, die wir doch in die Besserungsanstalt schicken mußten, mit ruhigem Gewissen wieder entfernt. Dies alles war nur durch dieses Beobachtungsheim möglich geworden. Ich schließe mich vollständig an die Worte des vorzüglichen Aufsatzes von Dr. J. Petersen: »Das Beobachtungshaus der Erziehungsanstalten,«[1] auf welche ich mich in weiteren Einzelheiten dieser Frage berufe, an: »Ich bin mit den Erfolgen der Beobachtungsstation sehr zufrieden. Namentlich, wenn ich an die Zeit denke, wo ich ohne eine solche arbeiten mußte, und zwischen einst und jetzt vergleiche, dann kann ich nur erklären, daß ein ganz großer Fortschritt dadurch erreicht ist, daß wir den Kindern in ganz anderer Weise gerecht werden, als früher. Und deshalb kann ich nur alle Bestrebungen, welche dahin abzielen, vor der endgültigen Entscheidung über die Erziehung der Kinder, die der Ersatzerziehung bedürfen, ihnen den Aufenthalt in einem Beobachtungshause zu ermöglichen, auf das Wärmste unterstützen.«

Als Ergänzungsteile unseres Beobachtungsheimes wollen wir in neuester Zeit eine Kinderwerkstatt und eine Gartenwirtschaft einrichten. Die Werkzeuge zu einer Werkstatt besitzen wir schon, sowie ein Stück Feld von 1200—1400 Quadratklafter. Mangel an Arbeits-

[1]) Heft 64 der Beiträge für Kinderforschung und Heilerziehung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

kräften während des Krieges hinderten uns daran, daß wir diese Anstalten auch ins Werk setzen könnten. Die meisten Lehrer stehen im Felde und die daheimgebliebenen sind mit Arbeit überbürdet. So hatten wir von diesen Veranstaltungen die Werkstatt im Winter und den Feldbau im vorigen Frühjahre eingeführt.

Der eigentliche Zweck ist wieder die Beobachtung. Wir wollen von dem Jugendlichen nicht nur fragen, was er sein wolle, oder zu welcher Arbeit er Lust hätte, sondern wir wollen ihm zeigen, welche Werke für ihn zu wählen sind, und wir wollen erproben, ob seine Lust zu der gewählten Arbeit auch lebensfähig ist, und ob er wirklich zu etwas geeignet ist. Es kommt oft, sehr oft vor, daß der Junge sich ein Handwerk wählt, zu welchem er keine Kraft und keine Anlage hat; er hat gehört, daß man durch dies und das sehr viel verdienen kann, oder ein Onkel von ihm, den er recht gerne hat, auch dieses Handwerk betreibt, aber er taugt gar nicht dazu: solche Kinder werden dann auf ewig unglücklich, insbesondere, wenn sie ohne dies schon Stiefkinder des Schicksals gewesen sind. Das muß alles rechtzeitig erprobt werden, ebenso wie es der Schulmeister in Bonnal in Pestalozzis »Lienhard und Gertrud« gemacht hat: »er führt sie, wenn er immer eine müßige Stunde hat, in alle Werkstätten, die im Dorfe sind, sieht ihnen stundenlang zu, wie der eine das, und der andere dies angreife und forscht so von fern, was aus einem jeden zu machen«.

c) Erziehungsaufsicht nach dem Gerichtsverfahren.

Nach den ungarischen Jugendgerichtsgesetzen verfügt der Jugendrichter in solchen Fällen, wo eine Gefängnisstrafe zu streng oder die Besserungsanstalt nicht geeignet und wo andererseits der einfache Verweis zu gering erscheint, mit der Aussetzung einer Probezeit von der Dauer eines Jahres, in welcher der Jugendliche unter die Aufsicht eines Fürsorgers gestellt wird. Die Dauer der Probezeit kann dann jedesmal auf ein Jahr bis zur Vollendung des 21. Lebensjahres des Jugendlichen verlängert werden.

Da ich in meiner langjährigen Tätigkeit als Staatsanwalt ein entschiedener Gegner der Freiheitsstrafe Jugendlichen gegenüber wurde und von den sogenannten heutigen Jugendgefängnissen, welche sich nur dem Namen nach von den Gefängnissen der Erwachsenen unterscheiden, auch sehr wenig halte, und die Verfügung, auf eine Zwangserziehung in eine Besserungsanstalt auch nur nach einer sehr langen und geduldvollen Beobachtung zu treffen pflege, so lauten die meisten Endurteile des von mir geführten Jugendgerichtes auf eine Aussetzung der Probezeit.

Dadurch erwächst die große Aufgabe der wichtigsten praktischen Arbeit unseres Institutes: die führende und erziehende Aufsicht während dieser Probezeit.

Die Grundprinzipien der Ausführung dieser Probeaufsicht sind dieselben, welche oben bei der Jugendgerichtshilfe im Vorbereitungsverfahren mitgeteilt wurden.

Die erste und wichtigste Aufgabe des Jugendgerichtes ist, dafür zu sorgen, daß der Jugendliche, wenn er nicht mehr schulpflichtig ist, zu einer passenden Arbeit kommt. Dafür wird durch unsere organisierte Arbeitsvermittlung gesorgt, von welcher ich bereits Mitteilung machte. Wenn dies gelungen ist, endigt das eigentliche Verfahren und damit beginnt die Probezeit.

Die Ausführung der Probeaufsicht beruht nun auf zwei Grundgedanken: die Erziehung des Jugendlichen unter Berücksichtigung des kriminalistischen Gesichtspunktes, und weiter: seine Erziehung durch die ihn umgebende Gemeinschaft und dadurch wieder die Erziehung dieser Gemeinschaft zur Einsicht der Notwendigkeit einer Führung der Jugend zu fördern.

Die erziehende Aufsicht der probeweise von der Strafe, d. h. von einer strengeren Verfügung, entlassenen Jugendlichen liegt also in erster Linie den kriminalpädagogisch gebildeten Mitgliedern ob. Diese Aufsicht soll sich grundsätzlich von der Art der gewöhnlichen Vormundschaft dadurch unterscheiden, daß die verbrecherischen Neigungen der Jugendlichen nicht außer acht gelassen werden. Man soll zwar dem Jugendlichen nie mehr wegen seines Verbrechens Vorwürfe machen, sogar ihm dasselbe fast nie erwähnen, sondern man soll ihm im Gegenteil dazu helfen, daß er seine schändlichen Taten ganz vergißt, ebenso wie der gute Nervenarzt danach trachtet, daß der Kranke nie von seiner Krankheit und von den Ursachen seiner psychischen Trauma sprechen soll, aber, ebenso wie beim Nervenarzte, die Ursachen der Verirrung des Jugendlichen sowie seine Anlagen, welche ihn zur Kriminalität getrieben haben, müssen von dem Fürsorger immerhin im Auge behalten werden. Ich halte alle Tätigkeit der Jugendschutzvereine und Jugendschutzkommissionen, denen der verbrecherische Jugendliche im Falle einer Nichtbestrafung übergeben wird, für gefährlich für das Gemeinwohl. Das Volk, und nicht nur das gewöhnliche Volk, sondern alle selbst in höheren gesellschaftlichen Stellungen stehenden Menschen, welche aber nach ihrer Denkweise noch immer auf einer Stufe stehen, aus welcher sie über die ursprüngliche Auffassung der Vergeltung der Straftat sich nicht erheben können, werden diese Fürsorgetätigkeit für einen Gnadenakt des Richters ansehen, durch

welchen die Strafe gern erlassen wurde. Wenn wir aber die weitere erziehende Tätigkeit nicht nur formell ausführen, sondern auch für den Jugendlichen und seine Angehörigen begreiflich und dadurch auch wirkungsvoll machen wollen, so müssen wir auch hier die Richterpersönlichkeit mit dem Jugendlichen und seiner Umgebung in direkte und fortgesetzte Verbindung bringen.

Die nötigen Einrichtungen müssen also auf zwei Gesichtspunkte gestützt werden: Die Probeaufsicht darf einerseits nicht den Charakter einer Polizeiaufsicht haben, andererseits aber darf in der weiteren Führung die Wichtigkeit der einmal sich kundgegebenen kriminellen Gefahr nicht vergessen werden.

Der Jugendliche bleibt unter fortgesetzter Aufsicht des Gerichtes; der Jugendrichter hält selbst an gewissen Tagen Kontrolle über die Jugendlichen. An diesen Terminen wird von den Straftaten gar nichts erwähnt, sondern es handelt immer um die Schule, die Arbeit, das Familienleben des Jugendlichen. Man sucht ihn in seiner neuen Lebensweise zu erhalten und man erledigt gleich die nötigen Hilfsangelegenheiten: Besorgung von Schulbüchern, Kleidung, ärztlicher Behandlung. Der Jugendliche muß sehen, daß all dies Gute von dem Gericht kommt, welches auch das gefürchtete Recht zur Bestrafung hat.

In diesen Versammlungen wird der Jugendliche, welcher sich unsittlich und gegen die Vorschriften benommen hat, verwiesen, bedroht oder auch bestraft. Diese Bestrafungen sind vorläufig minderer Natur, wie Verweis oder einige Stunden dem Schulkarzer ähnlichen Verwahrung.

Diese Arbeit des Richters zu unterstützen, ist die Aufgabe des Instituts. Die Institutsmitglieder, welche an diesen Versammlungen teilnehmen, bilden das Hilfspersonal des Jugendrichters. Sie suchen die Jugendlichen in ihren Heimen, ihre Schulen und Werkstätten auf und sind ihnen in allen ihren Angelegenheiten behilflich. Es wird aber im Auge behalten, daß dieses Nachgehen nicht die Art einer Polizeiaufsicht annehmen darf. Daher unterscheiden wir leichtere und schwerere Fälle, je nach Art des Jugendlichen oder der Straftat; die ersteren können leichter behandelt werden, während man in den letzteren dem Jugendlichen öfters und oft in energischer, wenn auch ihm nicht sehr zusagender Weise nachgeht.

Diese amtliche Aufsicht soll nun erweitert werden durch die mithelfende Tätigkeit der Gesellschaft. Die Grundprinzipien sind dieselben wie bei der Organisation der Jugendgerichtshilfe im Vorbereitungsverfahren: es muß in einer Weise geschehen, welche die Erziehung des Jugendlichen fördert, dabei aber die Gemeinschaft in immer und immer weiteren Kreisen dahingewöhnt und erzogen

wird, den verwahrlosten oder kriminell angelegten Jugendlichen zu beobachten, zu führen und zu regieren.

Die Schwierigkeiten sind ungemein groß, und da man diese fast überall, so auch bei den meisten ungarischen Jugendgerichten, übersehen hatte und die Überwachung der verwahrlosten und kriminellen Jugendlichen sofort privaten, wenn auch sehr wohlwollende Personen übertragen hatte, war die Folge, daß alle Welt von dem Ersuchen der Jugendgerichte, die Aufsicht solcher Jugendlichen zu übernehmen, sich scheut und fürchtet.

Unser Institut versuchte die ersten Schwierigkeiten dadurch zu überbrücken, daß schon im Vorbereitungsverfahren eine von dem Gerichte und seinen Leuten geführte Mitarbeit der Jugendausschüsse eingerichtet wurde. Die Mitglieder der Jugendausschüsse erfahren also durch das Gericht und durch ein Mitarbeiten mit dem Jugendrichter, was dem Jugendlichen zur Last gelegt wurde, und sind sogleich darüber aufgeklärt, warum der Jugendliche gefallen ist und was mit ihm zu machen wäre. Das halte ich für sehr wichtig. Wenn das betreffende Mitglied einer Gemeinde davon gehört hat, aus der dieser oder jener Junge wegen »Diebstahls« vor Gericht geladen wurde, und jetzt zur Probeaufsicht wieder zurück in seine Heimatsgemeinde geschickt wurde, so glaubt man, er sei ein gemeiner Einbrecher oder Gauner, vor dem man sich recht fürchten und seine eigenen Kinder recht hüten müsse. So gelingt keine Führung, keine Erziehung, keine Besserung. Wenn aber die Leute den Fall und die Umstände kennen, so sind sie sehr menschlich ihm gegenüber und helfen uns in der weiteren Führung des Jugendlichen. Das hat psychische Ursachen: wenn man keine richtigen Begriffe von dem betreffenden Jugendlichen hat, so sucht man nach solchen Begriffen und Vorstellungen, welche man anderweits geholt und an welche man sich vordem gewöhnt hat.

Die Probeaufsicht wird daher durch die Mitglieder unseres Institutes derart ausgeführt, daß sie durch diese Jugendausschüsse über das Verhalten der Jugendlichen sich informieren und gleichzeitig ihre Erfahrungen den Jugendausschüssen mitteilen. Hie und da versuchen wir auch einige Mitglieder dieser Jugendausschüsse mit der Probeaufsicht zu betrauen; die Zahl dieser Mithelfer wird immer größer und in dieser Weise dringen unsere Erziehungsideen in immer weitere Schichten der Bevölkerung ein.

B. Theoretische Abteilung.

Zur Einrichtung des theoretischen, d. h. des eigentlich wissenschaftlichen Teils unseres Institutes steht uns ein vortreffliches Muster

zur Verfügung, welches wir uns in unseren Veranstaltungen vor Augen gehalten haben, und das ist das von Hans Gross gegründete und in ganz Europa einzig dastehende »k. k. kriminalistisches Universitätsinstitut in Graz«. Die ganze Einrichtung will eigentlich nichts anderes sein, als eine entsprechende Anwendung des Großschen Institutes auf die speziellen Ziele der Jugendgerichtsforschung. In dieser Abteilung unseres Institutes geht die wissenschaftliche Aufarbeitung des im praktischen Teile angesammelten Materials vor; andererseits wird die praktische Tätigkeit der ersten Abteilung von den hier festgestellten prinzipiellen Grundlagen weitergefördert. Die Tätigkeit des praktischen Teiles erstreckt sich daher ausschließlich auf die Jugendgerichtshilfe des Jugendgerichtes Erzsébetfalva, während die theoretische Abteilung auch für anderweitige Gerichte und pädagogische sowie kriminalistische Anstalten frei steht und gewissermaßen eine Station ausbauen will, welche für andere Gerichte und auch für private Personen, welche uns in den Fragen der Erziehung ihrer kriminell angelegten Kinder aufsuchen, Gutachten und Ratschläge abgibt.

Die einzelnen Abschnitte dieser Abteilung sind nach Grossschem Muster:

1. Handbibliothek,

und zwar

1. Werke kriminalistischen und kriminalpsychologischen Inhaltes, insbesondere die Werke von Gross, Wulffen, Friedrich, Sommer, Hoche, Balogh, Angyal usw.

2. Psychologische Werke

a) über allgemeine Psychologie;

b) über experimentelle Psychologie, insbesondere die von Ziehen, Stern, Münsterberg, Meumann, Marbe, Bobertag, Lobsien, Claparède, Ranschburg;

c) über Psychiatrie: Anton, Kraepelin, Ziehen.

3. Pädagogische und pädologische Werke:

a) von Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Basedow, Ziller, Stoy, Rein, Barth, Paulsen und M. Kármán;

b) Werke über die Arbeitsschule;

c) Werke über Kinderforschung und Heilerziehung: Trüper Heller.

2. Vorträge.

Vorträge werden einerseits von dem Leiter des Institutes und durch andere Fachleute für die Mitglieder des Institutes, andererseits

für die größere Öffentlichkeit als fortbildende und als weitere gemeinschaftliche anregende Vorlesungen gehalten.

Außerdem hält das Institut mit seinen Mitgliedern konferenzartige Besprechungen, wo die einzelnen Fälle erörtert werden. Diese sind ungefähr den Schulkonferenzen ähnlich, in welchen die Vergehungen der Jugendlichen, insbesondere der beaufsichtigten Jugendlichen, besprochen werden.

Das Institut wird, wenn sich seine Lebensfähigkeit in der Praxis bewähren wird, mit der Universität auch einen Zusammenhang suchen. Vorläufig erscheint das wegen der versuchsmäßigen Einrichtung und wegen der praktischen Mitwirkung bei einem besonderen Gerichte nicht angezeigt. Aber wenn die Erfahrungen günstig sein werden, so wird dasselbe auch angestrebt und dann sollten die Vorträge und Vorlesungen auch eine ganz andere Bedeutung gewinnen. Außerdem beabsichtigen wir beim Gelingen unserer Unternehmung die Ausbildung der künftigen Jugendrichter, Jugendgerichts- sowie Fürsorgeerziehungsbeamten zu fördern. Auch die Trennung der Justizbehörden von den pönologischen Institutionen wird als allergrößtes Übel der Fürsorgeinstitutionen empfunden, weil die Fürsorgeerziehungs- und Heilerziehungsbeamten gar keine kriminalpädagogische Vorbildung haben. Sie rekrutieren sich aus Lehrern, Handwerkern und Rechnungsführern, haben aber meistens gar keinen Begriff davon, welche Ziele der Jugendrichter bei seiner Verfügung mit dem Jugendlichen gehabt hat. Sie sind meistens so, als der Schneider, dem ein Rock übergeben wird, von dem er soviel weiß, daß er so und soviel Zentimeter enger ist, als die Schultern des Edelmannes. So kann man Hosen, aber nicht Menschen flicken. Diese Beamten sollten nicht nur durch Vorträge in Bildungskursen, sondern auch durch die Praxis bei einem Jugendgerichte vorgebildet sein, sie müssen mitarbeiten, und durch seminarartigen Unterricht und Mitarbeit ihre Ausbildung bekommen.

Die heute eigentlich wichtigsten Bestandteile des Instituts sind:

3. Das Laboratorium.

Die Notwendigkeit und die Zwecke eines psychologischen Laboratoriums kann an dieser Stelle nicht eingehend erörtert werden. Kriminalisten, wie Pädagogen und Psychologen sind heute in vollem Einverständnis darin, was Hans Gross in seiner ersten Arbeit über kriminalistische Institute treffend gesagt hat: »Alle exakten Wissenschaften datieren ihren Aufschwung von dem Tage, als sie vom Studiertisch in das Laboratorium gewandert sind, und die naheliegende Erkenntnis, daß Realien nicht aus dem Buche, sondern am Versuche

erlernt werden können, war die einzige Ursache des ungeheuren Aufschwunges aller exakten Disziplinen.«

Bei der Organisierung des Jugendgerichtes in Erzsébetfalva habe ich am 10. Februar 1914 die Bitte dem kgl. Justizministerium unterbreitet, es möge mir gestattet werden, die Jugendlichen im Laboratorium des auch in Deutschland berühmten Psychologen Paul Ranschburg untersuchen zu lassen. Die Erlaubnis wurde durch Erlaß des Justizministeriums 9194/1914 für das Jugendgericht erteilt und seit dieser Zeit wurden die Jugendlichen im von Ranschburg geführten »kgl. ung. heilpädagogischen und psychologischen Laboratorium« nach experimentell-psychologischen Methoden untersucht. Später wurde aber durch die Vermehrung der untersuchenden Fälle das Hinführen der Jugendlichen sehr zeitraubend und mit vielen Schwierigkeiten und Kosten verbunden, und darum haben wir durch den Fürsorgeverein der Jugendausschüsse ein psychologisches Laboratorium vorläufig in bescheidenem Maße für das Jugendgericht eingerichtet. Dieses Laboratorium wurde jetzt als Bestandteil des Institutes übernommen. Unsere Einrichtung enthält vorläufig nur die nötigsten Untersuchungsmittel, ich glaube aber, daß es nicht viele Gerichte gibt, wo der psychologische Sachverständige beständig fungiert und ein experimentell-psychologisches Laboratorium als integrierender Teil des Jugendgerichtes angegliedert ist.

Von den Methoden der experimentellen Psychologie, welche von uns in der praktischen Arbeit angewendet wurden, seien hervorgehoben: Die Intelligenzprüfungen von Binet, Simon, Bobertag, die Assoziationsprüfungen nach Ziehen, Auffassungsversuche nach Stern, Gedächtnisprüfungen nach Ranschburg, weiter die Untersuchungsmethoden von Vieregge, Bernstein, Hentschel, Rossolimo usw. Die Ergebnisse meiner Erfahrungen sollten an anderem, dazu geeignetem Orte vorgetragen werden. Hier bemerke ich nur, daß ich in den meisten Fällen außerordentlich gute und belehrende Weisungen durch diese Untersuchungen für die Entscheidung im konkreten Falle erhielt. Es sei nur der Fall von einem 13 jährigen Jungen erwähnt, der von den Gemeinde- und Justizbehörden jahrelang als gemeingefährlicher Dieb und Landstreicher angerufen und vor mir um die Anordnung der Zwangsfürsorgeerziehung gestellt wurde. Die Untersuchung ergab, daß der Knabe zwar eine Art Imbezillität an sich hat, aber durch die Anwendung der Methode Rossolimo haben wir festgestellt, daß er eine die durchschnittliche weit überholende mechanische Fertigkeit besitzt. Da die Mutter des Jungen, eine Witwe, überaus große Anhänglichkeit an ihn hatte, so entschloß

ich mich, nur durch das Experiment angeregt, ihn nicht in die Besserungsanstalt zu schicken, sondern für ihn eine passende Beschäftigung zu suchen. Zuerst — um auf eine Zeit von der bisherigen Umgebung zu entfernen — gaben wir ihn zu einem Verwandten auf dem Lande, wo er Winzerarbeit gut verrichtete. So verging der Sommer. Nach einigen Wochen gelang es, ihn in die große Munitionsfabrik nach Csepel hineinzubringen. Mehr als ein Jahr sind schon verflossen und gegen den Jungen, der früher ein böses Gespenst der Gemeinde war, ist nie eine Beschwerde gekommen. Und daß ich seine Laufbahn so einrichten konnte, verdanke ich in erster Reihe nur der Laboratoriumsarbeit.

In unserem Laboratium arbeitet zurzeit eine Nervenärztin als Leiterin, und neben ihr zwei Lehrerinnen als Assistenten. Es ist aber der Wunsch geäußert worden, daß Studenten aus der Universität und Mitglieder der Kinderforschungsgesellschaft auch an der praktischen Arbeit teilnehmen werden.

Die wissenschaftlichen Methoden, nach welchen wir arbeiten wollen, können in drei Gruppen eingeteilt werden:

1. Aufarbeitung von Gruppenbeobachtungen; es wird durch ein Mitglied des Institutes derzeit an einem Werk gearbeitet, welches die Ergebnisse der Probeaufsicht verhandelt; eine statistische und erklärende Aufarbeitung der Lebensgeschichte solcher jugendlicher Verbrecher, welche unbestraft unter Probeaufsicht gelassen wurden.

2. Aufarbeitung von Einzelfällen; hier wird derweil über ein psychographisches Schema gearbeitet, welches zur Darstellung lehrreicher Einzelfälle geeignet wäre. Nebenbei werden von einigen Mitgliedern des Institutes ihre wichtigsten Einzelfälle kasuistisch bearbeitet.

3. Experimentelle Arbeiten. Es wird zurzeit neben den experimentellen Untersuchungen für das Jugendgericht eine Sammlung der selbstgeschriebenen Lebensgeschichte der im Beobachtungsheime sich befindlichen Kinder und Jugendliche verfertigt und bearbeitet.

4. Kriminalpädagogisches Museum.

Die Wichtigkeit eines Museums, in welcher wir das Sammeln und Bearbeiten für die kriminalpädagogischen Forschungen lehrreicher Objekte beabsichtigen, habe ich weder vor Kriminalisten noch vor Pädagogen eingehend zu begründen. Wir setzen uns denselben Zweck, den Hans Gross für sein Kriminalmuseum festgestellt hat: »die Grundlage bei den Vorträgen über Kriminalistik zu bilden und Lehrobjekte abzugeben, andererseits Vergleichsgegenstände in prakti-

schen Fällen zur Verfügung zu stellen.« Ich verweise also auf die von Kriminalisten wohlbekannte Schriften von Gross über sein Kriminalmuseum und über kriminalistische Institute. Nach der pädagogischen Seite der Frage halte ich die neuerdings erschienene Schrift von Aloys Fischer: »Die Bedeutung pädagogischer Sammlungen und die Gesichtspunkte für eine Sammlung von Kinderdokumente«[1]) für musterhaft und versuche die dort angeführten Vorschläge auch für jugendkriminalistische Zwecke zu verwerten.

Für das Grundprinzip des Grossschen Museums, durch welches diese Institutssammlung von allen europäischen Kriminalmuseen, die meistens doch besser oder weniger gut ausgestattete Raritätenkabinette sind, grundsätzlich sich unterscheidet, halte ich einerseits den Lehrzweck, andererseits die Durchführung des sozialen und psychologischen Momentes. In seinem Museum sieht man nicht ausschließlich die sogenannten interessanten Dinge, sondern die Gegenstände des wirklichen Lebens; wir müssen alles, was vorkommt, sammeln, denn das bewegende Leben bringt nicht nur wichtige, sondern auch unbedeutend erscheinende Dinge hervor, und wenn wir das Leben kennen wollen, können wir aus vorgefaßten Zwecken keine Schranken legen. Andererseits dringt das soziale Moment eben durch dieses vorurteilslose Darstellen vor: wenn ich zeigen kann, daß in meinem Gerichtssprengel jährlich enorme Mengen von Revolvern, durch welche schwere Verletzungen verursacht wurden, aus Kinderhänden genommen worden sind: so zeigte ich die Gefährlichkeit unserer Einrichtungen solchen Leuten, die darüber lächeln, daß Kinder auf der Gasse mit Pistolen spielen. Endlich: das Sammeln der Gegenstände darf kein Selbstzweck werden, sondern muß psychologischen Zwecken dienen; die Menge von falschen Siegeln und Legitimationen z. B., welche einen hochinteressanten Teil des Grossschen Museum bilden, ist nicht bloß eine Sammlung von Falsifikaten, sondern bietet einen viel ausreichenderen Blick in das Seelenleben der Fälscher und Landstreicher als manche dicke Bücher. Diese Grundsätze wollen wir nun auf die Jugendkunde der verwahrlosten und verbrecherischen Jugendlichen anwenden und die psychologischen und sozialen Momente aus den Gegenständen lernen. Wie man an anderen Kinderdokumenten die schaffende Arbeit und die schönen, guten Begabungen des Kindes zeigen will, so zeigt unser Museum die meistens traurige Seite des Kinderlebens: die zerstörende Arbeit und die gefährlichen Neigungen.

[1]) Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Heft 122. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Es bleiben aber die tröstenden Momente auch nicht aus: unsere Sammlung zeigt sehr viele Beispiele von außerordentlichen Begabungen, insbesondere Zeichnungen und Malereien von verwahrlosten Kindern, die dann durch diese Begabungen gerettet werden können.

Unsere Sammlungen enthalten folgende Hauptabteilungen:

I. Sammlungen der Laboratoriumsarbeiten:

a) Die Beschreibungen der einzelnen Fälle und Beobachtungen und Protokolle der experimentellen Untersuchungen. Die Gutachten der Untersuchungen bleiben bei den Gerichtsakten, das Material bleibt im Museum aufbewahrt.

b) Photogramme, anthropologische Messungen, Handschriften von verbrecherischen Kindern und Jugendlichen.

II. Gegenstände, und zwar:

a) die aus den Straffällen hervorgegangene corpora delicti; vorläufig bearbeiteten wir die der zweijährigen Praxis des Jugendgerichtes Erzsébetfalva auf; mit der Zeit wollen wir mit Hilfe der Justizregierung auch andere Gerichte um das Abtreten der Gegenstände ersuchen;

b) kinderpsychologische Dokumente der verwahrlosten und verbrecherischen Kinder.

1. Lebensbeschreibungen;
2. Zeichnungen;
3. in der Werkstatt produzierte Gegenstände;
4. andere Produkte des kindlichen Schaffens.

Die Registrierung, Behandlung und das Ordnen der Gegenstände wird völlig nach dem Vorbilde des Grazer kriminalistischen Institutes durchgeführt.

5. Wissenschaftliches Organ.

Das Institut beabsichtigt unter dem Titel: »Mitteilungen des kriminalpädagogischen Institutes Budapest-Erzsébetfalva« eine in zwanglosen Heften erscheinende periodische Schrift in ungarischer und deutscher Sprache einzuführen. Bis dorthin wollen wir unsere Arbeiten in dem ungarischen »Kriminalistisches Archiv« (»Bünügyi Bremle,« redigiert von Universitätsprofessor Paul von Angyal) und in der pädologischen Zeitschrift der ungarischen Kinderforschungsgesellschaft: »Das Kind« (»A Gyermek,« redigiert von Seminardirektor Ladislaus von Nagy) veröffentlichen. (Eine Arbeit »Über die Methoden der Forschung verbrecherischer Jugendlichen« vom Verfasser dieser Zeilen und eine Arbeit über »Die psychologischen Grundlagen der Kriminalpädagogik« von der Leiterin unseres Laboratoriums Frau Dr. Margarete Révész sind in der letzteren Zeitschrift bereits erschienen.) In deutscher Sprache veröffentlichen wir unsere Arbeiten je nach dem

kriminalistischen oder pädagogischem Inhalte in dem von Professor Dr. Hans Gross begründeten bei F. C. W. Vogel in Leipzig herausgegebenen »Archiv für Kriminologie,« und in der von Direktor J. Trüper bei Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza herausgegebenen »Zeitschrift für Kinderforschung und Heilerziehung«.

Literatur.

Einen vollständigen Literaturnachweis an dieser Stelle anzuführen, erscheint unmöglich, da man alle einschlägigen Werke angeben müßte, die mit dem Jugendrechte und Pädagogik sowie Kriminalistik der Jugendlichen sich befassen und andererseits, weil meine Arbeit mehr eine Darstellung meiner Versuche, als eine wissenschaftliche Arbeit sein wollte. Ich habe daher nur die Literatur des ungarischen Jugendrechtes, welche in deutscher Sprache erschienen ist, und einige grundlegende deutsche Werke angegeben, welche die Grundprinzipien enthalten. Die psychologischen Grundlagen sind aus den Vorlesungen meines Vaters: Dr. M. von Kármán und aus seinen in ungarischer Sprache erschienenen »Pädagogischen Arbeiten» entnommen.

Ungarisches Jugendgerichtsrecht.

Vámbérg, Das ungarische Jugendgerichtsgesetz. G. A. VII. vom Jahre 1913. Sammlung außerdeutscher Gesetze herausgegeben von Guttentag. Berlin.

Heller, Die Reform des Jugendstrafrechts in Ungarn. Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft. Bd. 31, S. 616 und Bd. 34, S. 885.

Kármán und Auer, Jugendstrafrecht und Jugendgerichte in Ungarn. Archiv für Kriminalanthropologie und Kriminalistik.

Harmat, Über den ungarischen Vorentwurf zu einem Gesetz über das Verfahren in Strafsachen von Jugendlichen. Zeitschrift für die gesamte Strafrechswissenschaft. Bd. 34, S. 715.

Kriminalistik und Kriminalpsychologie der Jugendlichen.

Gross, Kriminalpsychologie. Leipzig, Vogel, 1905.

Gross, Über die strafrechtliche Behandlung jugendlicher Personen. Gesammelte Aufsätze. Bd. II, S. 249.

Friedrich, Die Bedeutung der Psychologie für die Bekämpfung der Verbrechen. Hannover, Helwing, 1915.

Pädagogik und Kinderforschung.

Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. Ebenda.

Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. Ebenda.

Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. Ebenda.

J. Petersen, Die Jugendfürsorge.

Wiget, Die Grundlinien der Erziehungslehre Pestalozzis. Leipzig, Köhler, 1915.

Natorp, Pestalozzi. Berlin, Teubner.

Über kriminalistische Institute.

Gross, Handbuch für Untersuchungsrichter. 6. Aufl. München, Schweitzer, 1913.

Gross, Gesammelte Aufsätze. Bd. I, S. 82, 89, 97, 114; Bd. II, S. 261, 276.

B. Mitteilungen.

1. Wie ich Memorierstoffe behandle und wie ich sie verwerte.

Eine pädagogische Studie
von Sofie Mical, städtische Kindergärtnerin in St. Pölten (Nieder-Österreich).

Unter den Aufgaben, die einem jugendkundlich orientierten Unterrichte gestellt sind, befindet sich auch die, an der Hand von Aufzeichnungen zu erforschen, welche Memorierstoffe von Kindern gerne gelernt werden. Die Aufzeichnungen sollen bei der Zusammenstellung der Schullesebücher Verwertung finden.

Zu dieser Arbeit müssen wohl Lehrer und Lehrerinnen herangezogen werden. Sie haben die Aufgabe, zu beobachten und ihre Erfahrungen dann in den Dienst der Wissenschaft zu stellen. Leider ist es dem Lehrer nicht gestattet, sich völlig frei von allen Normen dieser schönen Aufgabe zu unterziehen. Der Lehrplan erlaubt dem Lehrer nicht, seine Memorierstoffe ganz ungezwungen zu wählen; das Untersuchungsfeld ist für ihn begrenzt.

Dieser Umstand veranlaßte mich, meine Erfahrungen als Kindergärtnerin in den Dienst der Untersuchungen zu stellen, denn wir Kindergärtnerinnen müssen (Gott sei dafür Dank) kein ganz engbegrenztes Lehrziel erreichen; unsere Aufgabe ist es, die naturgemäße Entwicklung des Kindes zu leiten und zu unterstützen. Was das Kind auf der Altersstufe des Kindergartens gerne hört, was ihm Freude macht, das wird auch den Weg zeigen, den man einschlagen muß, um die Kinder einer höheren Altersstufe für Gedichte und Lieder zu interessieren.

Ich hoffe, daß meine gewissenhaften Aufzeichnungen ein kleiner Beitrag zur großen Arbeit auf dem Gebiete der Volkserziehung werden können, und stelle sie der Wissenschaft zur Verfügung.

Das Schuljahr beginnt in St. Pölten am 15. September. Dadurch tritt bei Behandlung der Memorierstoffe der Herbst zuerst in sein Recht.

Das erste Sprüchlein galt dem Drachen. Die Herbstwinde gaben Anlaß, vom Drachen zu sprechen. Ein schöner Herbstnachmittag wurde benützt, die Kinder auf eine Anhöhe zu führen und den Knaben die dort spielten, zuzusehen, wie sie Drachen steigen ließen. Am nächsten Vormittage verfertigte ich mit Beihilfe der Kleinen schlecht und recht, so gut ichs eben konnte, einen großen Drachen. Als er fertig war, wurde er als Zimmerschmuck verwendet. Während der Arbeit sprach ich den Kindern das Sprüchlein:

Seht den großen Vogel an,
Wie er lustig fliegen kann.
Herrlich schwebt er überm Hügel
Und er hat doch keine Flügel;
Denn das ganze, große Tier
Ist ja nur aus Packpapier.
Fröhlich seine Augen schauen
In den Himmel, in den blauen,
Und sein Mund so lang und breit
Lacht in stiller Heiterkeit.
Auf dem Hügel steht ein Haus,
Über das fliegt er hinaus
Übers rote Ziegeldach. —
Und der Schweif kommt hinten nach.

Nach allem, was die Kinder vorher gesehen hatten, machte das Sprüchlein einen gewaltigen Eindruck. »Bitte, Tante, noch einmal sagen« gings nun eine Weile fort und immer und immer wieder mußte ich von vorne anfangen, sobald ich zu Ende war. Bald mischten sich schüchtern einzelne Stimmen darein.

Am Nachmittage durften die Kinder aus Faltblättern kleine Drachen anfertigen. Während ihrer Arbeit, bei der die Kinder mit Leib und Seele waren, fing ich wieder an, das Sprüchlein zu memorieren. Da gingen die kleinen Plappermäulchen der drei- bis sechsjährigen ganz lustig mit, und es ist keine Übertreibung, wenn ich sage, daß am nächsten Vormittage, als die gefalteten Drachen aufgeklebt und von jedem Kinde individuell verziert wurden, die Kinder ganz von selbst und beinahe ohne Stocken das Sprüchlein vom Drachen hersagten.

Um die Kinder durch längere Zeit an den Memorierstoff zu erinnern, ohne durch wiederholtes absichtliches Memorieren ihnen die Sache zu verekeln, wurde die Wandtafel mit einer Zierleiste aus gefalteten Drachen geschmückt, ebenso wurden die von den Kindern aufgeklebten Drachen zur Ausschmückung der Wände benützt. Das Sprüchlein ist heute Eigentum der Kinder, sie sprechen es bei jeder passenden Gelegenheit ganz von selbst, sogar die ganz kleinen Dreijährigen plappern lustig mit, so gut sie's können.

Der Drachen wird immer und immer wieder ein willkommener Anlaß zu poetischen Kundgebungen der Kleinen sein. Die Kinder der Vorschul-Stufe können aber noch nicht selbst Reime schmieden, darum macht es ihnen Freude, wenn ihnen der Erzieher entgegenkommt und ein Drachensprüchlein vorsagt. Die Kinder sind dann sehr zufrieden, wenn sie es nachsagen können und wenn es nach und nach ihr geistiger Besitz wird.

Im Anschlusse an den Drachen wurde beobachtet, was der Wind alles macht. Die Kinder fanden bei einem andern Spaziergang Gelegenheit, das Fallen des Laubes zu beobachten; die bunten Blätter wurden gesammelt und später Kränze daraus gemacht. Auch einfache Blattformen ließ ich von den Kindern auf Papier konturieren. Es wurde vom Winde geplaudert und erzählt und schließlich fragte ich meine Kleinen, ob sie vom Winde etwas Hübsches lernen wollten. Ein vielstimmiges »Ja« war die Antwort. Der Text eines Liedes, das später als Kreis- und Darstellungsspiel verwendet wurde, ward den Kindern auf ähnliche Weise wie das Drachensprüchlein beigebracht.

Im Laufe des Schuljahres 1911—1912 wurden 23 Memorierstoffe auf die oben angeführte Weise durchgenommen.

Ich will nun die Titel der 23 Sprüchlein und Lieder, wie sie der Reihe nach durchgenommen wurden, anführen.

1. Der Drachen
2. Wenn das Laub fällt
3. Die Drehorgel
4. Sauerkraut
5. Heute kommt der Nikolaus
6. Ein Brief ans Christkind
7. Der Mond
8. Eisblumen
9. Der Reif
10. Der Schneemann
11. Beim Dreschen
12. Schneeglöckchen

13. Die Lerche
14. Die Hühner und der Osterhase
15. Osterputzerei
16. Das Veilchen
17. April
18. Schmetterling
19. Regenlied
20. Feldarbeit
21. Beim Erdbeerpflücken
22. Juli
23. Morgengebet.

Bei meinen Kindern spielt der Titel wohl keine Rolle, ich sage ihn nicht einmal, wenn ich ein neues Lied oder ein neues Sprüchlein bringe, denn nach meiner Meinung und Erfahrung, verliert das Sprüchlein viel von seiner Ursprünglichkeit, wenn der Titel den Vorläufer bildet und so schon im Vorhinein als Lehrstoff empfunden wird. Diese Erfahrung bringt uns zu dem Schlusse, daß auch das Kind durch aufgetragene Absichtlichkeit verstimmt wird.

Es ist merkwürdig, daß die Kinder oft, wenn sie das Sprüchlein schon können, sich selbst einen Titel zurechtzimmern, der dann meistens das heraushebt, was den Kindern am besten gefällt. Auch die ersten Verszeilen werden oft als Titel angewendet, doch nicht früher, als bis die Kinder in den Besitz eines neuen Gedichtes oder Liedes getreten sind.

Aus den 23 Memorierstoffen sprachen meistens 1—2 oder auch mehr Verszeilen die Kinder ganz besonders an. Für meine Arbeit ist das Herausheben dieser Verszeilen von großer Wichtigkeit, darum werde ich sie auch besonders erwähnen.

[Das Komische, der Rhythmus, die Schlußzeilen.] Beim Drachensprüchlein waren die Verszeilen »denn das ganze große Tier ist ja nur aus Packpapier« — und: »übers rote Ziegeldach und der Schweif kommt hintennach — besonders bevorzugt. Das grotesk Komische hat hier Eindruck gemacht, ebenso leichtfließender Rhythmus. Die Schlußzeilen werden immer besonders gerne gesprochen.

[Nachahmung von Naturlauten und das Erleben des Stoffes.] Im 2. Sprüchlein: »Wenn das Laub fällt« waren es die Verse »und bläst so laut hu, hu, er schüttelt ihre Zweige und wirft dann das Laub uns zu,« die Eindruck machten. Ich glaube, daß hier das Nachahmen des Windes und der Umstand, daß die Kinder den Laubfall in der Natur erlebten, eine große Rolle spielen.

[Leicht bewegter Rhythmus und die Schlußverse.] Beim Drehorgelspiel hat der Rhythmus die Kinder sofort zu Dreh- und Tanzbewegungen verlockt. Die Verse: »Immer geht's im Kreise, frohe Kinderweise« wurden mit Begeisterung gesungen. Meine Beobachtungen haben ergeben, daß gerade die letzten Verse eines Gedichtes die Kinder meistens dazu veranlaßten sie besonders laut und kräftig zu rezitieren. Auch beim 4. Sprüchlein sind wieder die Schlußverse die beliebtesten: »Bleibt dann stehen zugedeckt, bis es gut und sauer schmeckt.« Hier muß ich erwähnen, daß die Kinder unter meiner Anleitung im Kindergarten wirkliches Kraut schneiden, einsalzen und stoßen durften, was ihnen großen Spaß machte.

[Erleben des Stoffes.] Das Sprüchlein vom Nikolaus löste den hellen Jubel der Kleinen aus durch seine Schlußverse: »Mäuschenstill im ganzen

Haus heute kommt der Nikolaus.« Hier wirkte auch das Weben des Geheimnisvollen auf die Gemüter der Kleinen.

[Situationskomik.] Beim »Brief ans Christkind« waren die Lieblinge der Kinder die Stellen: Denn sonst gibt es meiner sechs, einen großen, garst'gen Klecks. — Feder ist so schwer und naß, marsch damit ins Tintenfaß! — Punkt gemacht und damit Schluß. Hier sind Situationskomik und Schlußverse für die Beliebtheit maßgebend. Vom »Mondliede« galten die Zeilen am meisten: Kennst du den dicken, den runden, den hellen Gesellen der Nacht?

[Das Komische, das Gleichlautende, der Gleichklang, das Sangliche.] Das Komische und das Gleichlautende, der Gleichklang, das Sangliche, fanden und finden offene Kinderohren.

[Märchenhafter Inhalt und direkte Rede. — Gleichlaut, Ausrufe, Schlußzeilen.] Dem Gedichte von den »Eisblumen« brachten die Kinder großes Interesse entgegen. Hier fesselte der Inhalt die Kinder. Auch die direkte Rede des Winters fand großen Beifall. Noch mehr als das eben angeführte Gedicht gefiel das Sprüchlein vom Reife. Die Verse »Zucker, Zucker überall, aller End und Ecken, ausgestreut auf Berg und Tal, ei da gibt's zu lecken!« und »hu, der ist ja kalt und naß, mußt es grad verspüren. Ei, Herr Winter, schickt sich das, mich so anzuführen?« waren die bevorzugten. Auch hier sind es wieder die gleichlautenden Wörter, Ausrufe und die Schlußzeilen des Gedichtes, die das Entzücken der Kinder hervorrufen.

Das Lied vom »Schneemann« war nach meiner Beurteilung eines von jenen, die die Kinder am allerliebsten lernen. Warum? Weil es so einfach im Aufbau ist. Außerdem wird das Kind veranlaßt, all das zu tun, was im Texte vorkommt. Wenn aber irgend welchen Zeilen ein Vorzug gegeben wurde, so waren es die folgenden: »Tralala und hopsasa, grüß dich Gott Herr Vetter, morgen sind wir wieder da, wenn nicht taut das Wetter. Es sind wieder die Gleichklänge und die Schlußverse, sowie der komische Inhalt, die für die Beliebtheit des Ganzen sprechen.

[Direkte Rede.] Beim »Dreschen« ist es die direkte Rede, die den Kindern besonders gefällt. Da in diesem Liede sehr viel direkte Rede Anwendung findet, gehört es zu den Lieblingen der Kinder.

[Gleichklang und Rhythmus.] Die Gleichklänge: »tack, tack, tack« und »tick, tick, tick« und »tapp, tapp, tapp« werden mit Vorliebe gesungen. Der leichte und sangliche Rhythmus des Liedes dürfte wohl auch Ursache der Beliebtheit sein.

Das Lied vom Schneeglöckchen wurde von mir, ohne alle Absicht die Kinder zum Mitsingen zu veranlassen, vorgesungen. Es steht außer meiner Beurteilung, ob die reizende Melodie oder die Worte des Liedes Anlaß waren, daß die Kinder mich baten, ihnen das Lied noch einmal vorzusingen, nur das kann ich bezeugen, daß das Lied sowohl sanglich als textlich tadellos von den sechsjährigen Kindern gebracht wurde, und hier ganz besonders gilt das Wort »sie lernten spielend«.

»Die Lerche,« ein Lied, veranlaßt mich, zu erzählen, wie und was

dabei gesprochen wurde und welch nachhaltigen Eindruck gerade dieses Lied gemacht hat. Bei einem Spaziergange sahen wir die ersten Lerchen und hörten ihrem Getriller zu.

Am darauffolgenden Vormittag plauderten wir über die Lerche. Ich erzählte den Kindern, daß die Lerche im Herbste auf die Wanderschaft gehe, daß sie eine weite, weite Reise mache. Ich sprach von dem großen, großen Wasser, das viel, viel größer sei als unser Fluß, die Traisen, ich sprach vom Meere. Da ertönte die Stimme eines fünfjährigen Knaben. »Tante, ich habe das Meer gesehen in Zara und in Pola und in Triest.« Der Kleine ist der Sohn eines Offiziers, der in den genannten Städten in Garnison gewesen war. Der Knabe erzählte mit erstaunlicher Gewandtheit vom Meere, von den verschiedenen Schiffen, Seglern, Kriegsschiffen, Barken usw. Ich zeigte den Kindern, wie man aus Papier verschiedene Schiffe falten kann, verwendete die große Wandtafel, um die von mir gefalteten Modelle der Schiffe zu einem Bilde zu gruppieren und stellte mit farbiger Kreide die Wasserwellen her.

Der Knabe versicherte, daß das Bild an der Tafel gerade so aussehe, wie der Hafen von Triest.

[Hang zum Wunderbaren, Großen, Neuen.] Von nun an wurde jede Gelegenheit, die den Kindern ein freies Gestalten erlaubte, benutzt, um immer wieder Schiffe, Meer und Lerchen zu zeichnen, zu falten, zu formen und auszuschneiden. Daraus ersah ich, welch großen Eindruck dieser Stoff auf die Kinder gemacht hatte. Mit diesem Liede tritt ein neuer Faktor auf, der Hang zum Wunderbaren, Großen, Neuen.

Die herannahende Osterzeit gab Anlaß, über Hase, Hühner und Eier zu sprechen. Es war selbstverständlich, daß auch hier ein passendes Spiel zur Anwendung kam. Es war eine Wechselrede zwischen Hennen, Hahn und Osterhase. Die Verszeilen: »Ei ihr Hennen kommt zu mir, bringt von da und dort und hier eure Siebensachen« und die darauf folgenden »Und die Hennen ga, ga, ga, eilen her von fern und nah, immer geht's geschwinder,« sowie die Schlußverse: »Osterhas sagt danke schön, übers Jahr auf Wiedersehn, zu der Frühlingsfeier. Eilt dann schnell zum Walde fort, sitzet still und malet dort bunte Ostereier,« wurden von den Kindern am liebsten gesagt und gesungen. Auch muß es auffallen, daß wieder die direkte Rede, die Gleichklänge und der Schluß des Sprüchleins als das Liebste am Ganzen angesprochen wurde.

Anschließend an den oben angeführten Gesprächstoff wurde vom großen Reinemachen vor den Osterfeiertagen geplaudert. Der ganze Anschauungsstoff sprach die Kinder in hohem Maße an, und als nun noch ein Lied mit den dazu passenden Tätigkeiten aufmarschierte, gewann die Osterputzerei in den Augen der Kinder den richtigen Reiz. Das Lied gehörte ebenfalls zu den von den Kindern besonders bevorzugten.

Hier dürfte der einfache Strophenbau nebst dem leichtfaßlichen Texte die Anziehungskraft besessen haben. Auch hier wurden die Schlußverse: »Räumen dann recht hübsch und fein unser Zimmer wieder ein« mit ganz besonderer Hingebung gesprochen.

Von den reinen Memorierstoffen hat der April, in bezug auf Beliebtheit, die erste Stelle eingenommen. Ich will das kurze Verslein anführen:

Das ist ein närrisches Wetter fürwahr.
Erst hat es geregnet, jetzt schneit es gar,
Und nun scheint die Sonne wieder.
Der Himmel wird rein,
Die Vögelein klein,
Die singen fröhliche Lieder.

Da ziehen dunkle Wolken herauf
Und essen die leuchtende Sonne auf,
Ganz finster und schwarz wird der Himmel.
Nun kommt auch der Wind
Und gar geschwind
Gibt's wieder Flockengewimmel.

Potz Regen und Schnee und Sonnenschein!
Was soll das für eine Wirtschaft sein?
Was sind das für närrische Sachen?
Das ist der April.
Der tut was er will,
Bald weinen und bald wieder lachen.

[Tägliches Erleben des Memorierstoffes.] Wer sich des Aprils vom Jahre 1912 erinnert, der wird begreifen, daß bei solchem Aprilwetter das Gedicht Anwert finden mußte.

[Komischer Inhalt.] Es bestätigt sich der schon einmal aufgestellte Satz: »Lasse die Kinder den Memorierstoff erlebt haben,« ganz besonders bei dem obenstehenden Verschen. Außerdem wirkte auch der komische Inhalt des Gedichts und die ersten Zeilen der dritten Strophe wurden sogar mit Gesten der Unlust, mit Stampfen und in erzürntem Tone köstlich wiedergegeben.

[Refrain. — Schlußverse. — Erleben des Stoffes.] Das Lied vom Schmetterling gefiel hauptsächlich wegen des Endreimes. Z. B. bei der ersten Strophe: »Tanzet im Garten umher, umher, tanzet die Kreuz und die Quer, die Quer.« Bei der zweiten Strophe: »Grüßet lieb Röselein fein gar fein, kann ja nicht lang bei dir sein, nein, nein.« Bei der dritten Strophe: »Sagt ihr ein freundliches Wort, ein Wort; gleich ist der Schmetterling fort, fort, fort.« Bei der vierten Strophe: »Blühend auf grünender Au, der Au; kennt er auch alle genau, genau.« Bei der fünften Strophe: »Selten nur rastet er auch, er auch. Das ist so Schmetterlingsbrauch, sein Brauch.«

Wie sie es bei allen Liedern machten, die einen Naturstoff behandeln, so begannen die Kinder auch jedesmal dieses Lied zu singen, wenn ein Schmetterling in ihr Gesichtsfeld kam.

[Gleichklang. — Regenstimmung. — Gefühlswerte.] Der regenreiche Frühling gab mir Gelegenheit, über den Regen zu plaudern. Anschließend an die Plauderei wurde ein Regenliedchen von mir vorgesungen, das sofort freudig aufgenommen wurde. Ganz besonders gut gefiel die erste Strophe des Liedes: »Nur Wasser, nur Wasser — es wird immer nasser — es regnet pitsch, patsch — es regnet klitsch, klatsch — es regnet pitsch, patsch — und es regnet klitsch, klatsch.« Bei diesem Liede war jedenfalls die in der ersten Strophe zum Ausdruck ge-

brachte Regenstimmung die Ursache der Beliebtheit. Auch drei- bis sechsjährige Kinder haben schon ein offenes Gemüt für Stimmungen.

[Erleben des Memorierstoffes.] Das folgende Lied von der Feldarbeit war ein Lieblingslied sämtlicher Zöglinge. Hier war der Inhalt des Liedes das Anziehende. Bei den vielen Spaziergängen konnten sie immer und immer wieder den Inhalt des Liedes erleben. Auch die Spielweise gefiel den Kindern ganz außerordentlich.

[Wiederholung der letzten Verszeilen. — Direkte Rede. — Dramatischer Inhalt.] Das darauffolgende Lied »Beim Erdbeerpflücken« sangen die Kinder ebenfalls sehr gern. Sowohl der Stoff, als auch die Wiederholung der letzten Verszeilen waren es, die das Spiel beliebt machten. |: »Geht's hinaus zum Erdbeerpflücken, heißt es schnell den Rücken bücken.« :| Aber ganz besonders bevorzugten die Kinder die Zeilen: »Guck, die Lene und Marei — wie so stumm sind doch die Zwei — |: Sitzen dort im hohen Grase — rot die Händchen, rot die Nase :| — Jedes noch das Mäulchen leckt — ach wie hat's so gut geschmeckt — |: Töpfchen leer und voll der Magen — ei was wird die Mutter sagen.« :|

[Die Freude am Erlernen der Memorierstoffe ist nicht immer gleich groß.] Das Gedicht vom Juli fand von allen Memorierstoffen am wenigsten Anklang. Die Ursache des verminderten Interesses dürfte sowohl die Hitze, als auch der Umstand gewesen sein, daß die Kinder im Sommer die freien Spiele in Garten und Feld allen andern Spielen vorziehen. Ein Morgengebet, das von mir zur Abwechslung vorgesungen wurde, bildete den Schluß aller Memorierstoffe des Jahres.

Daß die Kinder gerade diesen Stoff so leicht und gerne aufnahmen, hat wohl seine Ursache darin, daß von meiner Seite gar kein Zwang ausgeübt wurde und daß sie gerade die vollständige Absichtslosigkeit zum Nachsprechen veranlaßte.

[Ethische Beweggründe.] Bei Gedichten ethischen Inhalts wird durch aufgetragene Absichtlichkeit nur zu oft das Gegenteil von dem erreicht, was man beabsichtigt.

Nachdem ich die von den Kindern ganz besonders bevorzugten Stellen der einzelnen Gedichte hervorgehoben habe, erübrigt nur noch die Zusammenfassung dessen, was die Kinder gerne lernen.

Als erstes will ich anführen: »Alle 23 Memorierstoffe des Schuljahres 1911—12 wurden leicht und gerne erlernt, man konnte bei den Kindern kein Zeichen von Ermüdung und Unlust beobachten. Die Kinder hörten mit freudig glänzenden Augen und mit vor Staunen offenen Mäulchen zu. Nur zwei Memorierstoffe wurden im Laufe des Schuljahres 1911—12 nach ein- oder zweimaligem Zuhören abgelehnt; das heißt die Kinder versuchen nicht mitzusprechen. Diese Stoffe wurden von mir als verfehlt ad acta gelegt.

Die Memorierstoffe zerfielen in fünf reine Memorierstoffe, drei Memorierstoffe von Tätigkeiten begleitet, drei Memorierstoffe mit Gesang und zwölf Memorierstoffe mit Gesang und Tätigkeiten.

Memorierstoffe, die gesungen werden können und die die Aus-

führung von Tätigkeiten gestatten, nehmen in bezug auf ihre Beliebtheit die erste Stelle ein. An zweiter Stelle stehen die Memorierstoffe, die gesungen werden können; diesen folgen die Memorierstoffe, die eine Tätigkeit erfordern, und zuletzt kommen die reinen Memorierstoffe.

Aus meinen Ausführungen ergeben sich folgende Gesichtspunkte:

Als Erstes und Wichtigstes gilt der Grundsatz: »Alle Memorierstoffe müssen an Erlebtes anknüpfen, wenn sie bei den Kindern Interesse erwecken sollen, deshalb müssen sie sich in die Jahreszeiten einfügen.

Als Zweites ist zu bemerken: Der Rhythmus der Gedichte soll einfach sein. Ganz besonders beliebt sind solche Memorierstoffe, die Tierstimmen nachahmen, Freudenrufe und Geräusche mitbringen. Anhäufung gleichlautender Worte macht den Kindern viel Freude.

Weiter geht aus meinen Ausführungen hervor, daß in zehn Fällen die Schlußverse ganz besonders gefielen.

In vier Fällen wurde dem Rhythmus große Aufmerksamkeit zugewendet.

Viermal war das Komische, der Gleichklang, die direkte Rede und das öftere Erleben des Stoffes Ursache der Beliebtheit des Memorierstoffes.

In drei Fällen spielte das Geheimnisvolle und in einem Falle das Wunderbare, das Große, Neue die erste Rolle bei den Kindern.

Das ethische Moment war zweimal, die Stimmung, die in den Versen zum Ausdrucke kam, einmal ausschlaggebend für die Beliebtheit des Memorierstoffes. Die Nachahmung von Naturlauten und Gefühlswerten waren je einmal maßgebend für das Gefallen der Gedichte.

Nun wäre noch die zweite wichtige Frage zu beantworten: »Wie lernen Kinder die Memorierstoffe gern?«

Durch meine fünfundzwanzigjährige Praxis bin ich zu der Erkenntnis gekommen, daß alle Kinder Freude haben am Reimgeklingel, am Rhythmus, an der Musik, am Singen.

Gibt man den Kindern keine Gelegenheit, für ihr Alter, besser gesagt für ihre Jugend passende Lieder und Sprüche zu erlernen, dann ahmen sie die leider oft ganz poesielosen Lieder und Sprüche der Großen nach. Ordinäre Gassenhauer und die Errungenschaften der Heurigenschenken und der Nachtkaffeehäuser usw. usw. werden von den Kleinen aufgefangen, nur um ihre Lust am Reimgeklingel zu stillen.

Der Erzieher wird trachten, diese Freude am Reime in edlere Bahnen zu lenken. Er wird die Stoffe aus dem Gesichtskreise der Kleinen nehmen. Weit gefehlt wäre es nun, wenn der Erzieher das Memorieren zwangsweise betriebe; die Absicht, den Kindern Freude zu bringen, wäre dadurch vom Anfange an verfehlt und vernichtet. Ich habe schon am Anfange meiner Arbeit angegeben, wie ich Memorierstoffe vorbereite und meine Erfolge haben mir gezeigt, daß ich den rechten Weg gehe.

Ich lasse die Kinder zuerst den Memorierstoff erleben, dann spreche ich ihn möglichst lebhaft vor, oder ich singe ihn.

Nach zwei-, dreimaligem Vorsprechen oder Vorsingen erkenne ich, ob der Memorierstoff die Kinder anspricht oder nicht.

Gefällt ihnen das Lied oder das Sprüchlein, dann wird jede Gelegenheit benützt, um es den Kindern vorzusagen, vorzusingen. Die Kleinen

merken nicht, daß sie lernen und meistens sprechen und singen sie schon nach kurzer Zeit allein ohne meine Beihilfe.

Auf diese Art wurde eine Summe von Arbeit geleistet, ohne daß die Kinder durch Zwang ermüdet worden waren. Sie erfuhren auf diese Weise, daß man täglich und stündlich viel Interessantes sehen und hören kann. Sie lernten das Erlebte auf verschiedene Arten darstellen, ihr Gedächtnis wurde geschärft, ihr Gehör gebildet, die Sinne nach allen Richtungen hin geübt. Soviel über das »Wie« des Memorierens. (Schluß folgt.)

(Schluß folgt.)

2. Gegen das Fremdwort.

Es ist erfreulich, daß der Krieg mit manchem Wust, so auch mit den nutzlosen Fremdwörtern aufräumt. Aber sonderbar ist es, daß nicht die berufenen Sprachgelehrten, wie überhaupt die Führer in der deutschen Bildung die Bahnbrecher sind, sondern daß neben dem deutschen Sprachverein, der unter den Gelehrtenverbindungen eine rühmliche Ausnahme macht, die Generalkommandos auch hier ein siegreiches Volkserziehungskommando führen. Leider wird aber dieses Kommando verhältnismäßig noch wenig oder kaum beachtet in dem Schriftentum mancher Gelehrten. Man findet z. B. noch Aufsätze in Fach-Zeitschriften und auch noch umfangreiche Bücher mancher Wissenszweige, in denen fast jedes dritte Wort ein Fremdwort ist. Doch die Beseitigung des Fremdwortes allein genügt nicht, und leider wird nur gegen das »Wort« für gewöhnlich der Kampf geführt. Wichtiger ist es, daß gegen den fremden Geist in unserer Sprache und damit auch gegen die fremde Denkungsart und gegen die fremde (lateinische) Satzbildung Front gemacht werde. So wie z. B. unsere Gesetzbücher und unsere gesetzlichen Verordnungen geschrieben sind, denkt und spricht kein urwüchsiger Deutscher. Daher die vielen Zweideutigkeiten, Unklarheiten und widersprechende Auslegungen. Ich habe schon in einem der ersten Jahrgänge unserer Zeitschrift auf dieses undeutsche Wesen hingewiesen, erinnernd an das Wort Hoffmann von Fallerslebens:

> Die ganze deutsche Literatur
> Ist eigentlich für Gelehrte nur.
> Gelehrte haben sie gemacht
> Und nie dabei ans Volk gedacht.
> Laßt Euren Wissensqualm und Dunst
> Und übet reine deutsche Kunst!
> Werft allen Plunder über Bord,
> Schreibt ein verständlich deutsches Wort!

Auch unseren Mitarbeitern möchte ich die Vermeidung von Fremdwörtern nochmals dringend ans Herz legen, ohne daß wir dabei in fremdsprachlichen Haß verfallen wollen.

Anfang Juli war ich in Wien. Da sah ich einen päpstlichen Anschlag an einer Kirche. Die Bekanntmachungen waren zuoberst in italienischer und darunter in deutscher Sprache zum Abdruck gebracht!

So herrscht hier noch während des Krieges das römische Italienertum. Darf man sich da wundern, daß das Wiener Deutsch ganz besonders mit Fremdworten gespickt ist?

Als Gegensatz zu dem eben Genannten kam mir aber zugleich ein Aufsatz der »Neuen Freien Presse« vom 2. Juli 1916 in die Hand, den wir im wesentlichen hier wiedergeben wollen, weil er ein großes Stück Kulturgeschichte der deutschen Sprache in Wien, das ja früher für das ganze deutsche Reich maßgebend war, bringt. Er bietet einen Beitrag zur Psychologie des Fremdwörtertums und damit auch ein Stück deutscher Jugendkunde.

Es lautet:

Das Fremdwort.

Das ist die Tragödie unserer Muttersprache, daß sie, die gleich einer stolz gewachsenen Eiche, kräftig im Stamm und herrlich in der Krone, so fest in ihrem Heimatsboden wurzelt, dennoch immer- und immerwährend von zahllosen ausländischen Schmarotzern heimgesucht wird und sich dieses unberufenen Schling- und Rankwerks gar nicht erwehren kann. Sie kämpft heute wohl erfolgreicher gegen die fremden Gäste. aber kämpfen muß sie noch immer, muß Tag für Tag sorgen und wachen, daß sie von den gefräßigen Mitessern nicht völlig ausgehungert werde. Die Zeiten sind nicht mehr, wo in der Wiener Hofburg kaum ein deutsches Wort geduldet wurde, der große Friedrich jedem seiner Untertanen ein wohlaffektionierter König war und der junge Schiller sein erstes Theaterstück schrifltich dem hochzuvenerierenden Baron v. Dalberg anbot — mag aber der Garten seither etwas besser gehalten werden, von allem Unkraut gesäubert ist er noch lange nicht. Immerhin geht es vorwärts, wenn auch nur schrittweise.

Im allgemeinen kann als geschichtliche Regel gelten, daß mit jeder nationalen Erhebung und Erhöhung des deutschen Volkes zugleich sein Sprachgefühl empfindlicher wird, sein Aug' und Ohr für das sprachlich Unstatthafte sich bedeutend schärft und der Ruf nach Austreibung der dreimal verwünschten Einschleicherbande, die seit Jahrhunderten unser armes Deutsch verwüstet, sich lauter und lauter hören läßt. So war es nach 1813, so nach 1870/71, so ist es jetzt. Der große Krieg, der so mancherlei Kleinkrieg hervorgerufen, hat auch den Kampf gegen das Fremdwort aufs neue entfacht, und diesmal scheint es ernst zu werden. Schon nach Siebzig hatten sich in Deutschland einige der großen Verwaltungen des mühevollen Reinigungswerkes angenommen, besonders der Generalpostmeister v. Stephan. Er war trotz seines fremdklingenden Titels ein rücksichtsloser Verdeutscher. Durch seinen Machtspruch entstand eine Menge neudeutscher Bezeichnungen, »eingeschrieben« für rekommandiert, »Fernsprecher« für Telephon, »postlagernd« für das ganz unsinnige Poste restante. Noch entschiedener, weiter ausgedehnt sind die neuen Rüstungen für den alten Kampf: sämtliche Behörden greifen draußen im Reiche zu den Waffen, der Deutsche Sprachverein hat alle seine Truppen auf Kriegsfuß gesetzt, und sogar die Herresverwaltung, deren Wörterbuch bisher für unantastbar gegolten, schließt sich willig den tapfern Streitern an. In den Generalstabsberichten wird heute vieles auf gut deutsch gesagt, wofür man ehedem nur französische Ausdrücke besaß.

Nun aber ist außerdem das Außerordentliche, gänzlich Unerwartete geschehen: auch unsere Regierung wurde von der Bewegung mitgerissen. Der österreichische Unterrichtsminister hat kürzlich einen Erlaß veröffentlicht, womit er alle Landes-

schulräte und politischen Landesstellen auffordert, an dem Kampfe gegen alle überflüssigen, leicht zu ersetzenden Fremdwörter kräftigsten Anteil zu nehmen. Ähnliches ist wohl hierzulande noch nicht vorgekommen. Dieses hochamtliche Schriftstück, vortrefflich gedacht und geschrieben, hoffentlich auch segensreich in seinen Wirkungen, mag als ein Unikum der heimatlichen Verwaltungsgeschichte betrachtet werden, ist auch, wie wir sofort beifügen wollen, nirgends so notwendig gewesen als in diesen Landen, wo sich unsere Sprache, abgesehen, daß sie sich vor den Angriffen des Englischen und Französischen schützen muß, überdies gegen die Eindringlinge aus dem Slawischen, Italienischen, Ungarischen und andern landesüblischen gesetzlich gleichberechtigten Idiomen sich zu verteidigen hat. Verballhorntes Deutsch gehört bei uns außerdem zum eisernen Bestand der geschichtlichen Überlieferungen. Die Wiener Hofburg, die heutzutage — verschiedene Kundgebungen während des Krieges haben es bewiesen — ein ausgezeichnetes, aufrechtes, mannhaftes Deutsch zu schreiben weiß, ist in früherer Zeit nie wirklich deutsch gewesen, obwohl sich in ihrer Verkehrs- und Geschäftssprache merkwürdigerweise Bruchstücke aus uraltem deutschen Sprachgut erhalten haben. »K. k. Hofgaden« lasen wir kürzlich auf einem Handwagen im Burghof — förmlich ein Nachklang aus dem Nibelungenlied. Im übrigen aber sprach der Wiener Hof bald Spanisch, bald Italienisch und immer Französisch. Liest man die deutschen Aufzeichnungen des Fürsten Khevenhüller, Obersthofmeisters der Kaiserin Maria Theresia, so staunt man über die Hilflosigkeit, womit dieser klassisch gebildete, ein untadeliges Französisch schreibende Mann die Sprache behandelt, die er in der Wiege vorgefunden. Sein Deutsch ist dürftig wie ein verwahrlostes Waisenkind, trocken wie ein längst weggeworfenes Stück Brot und natürlich ganz durchsetzt von fremdländischen Brocken welschen Ursprungs. Sie schwimmen in dem unschmackhaften Brei wie Fettaugen in der Wassersuppe, nur daß sie ungleich zahlreicher als diese sind. Dem Einzelnen ist da keine Schuld beizumessen, bloß der Gesellschaft. Im Grunde auch ihr nicht, sondern den Umständen und Verhältnissen, wie sie durch die historische Entwicklung geworden. Franz I., deutscher Kaiser, war gar kein Deutscher, sprach und verstand nur Französisch. Sein Sohn Leopold verbrachte die beste Zeit seines Lebens in Toskana, sein Enkel Franz I. war ein geborner Italiener, der sein Deutsch erst in Wien erlernen mußte. Vor Franz I. herrschte das Spanische. Karl VI. war ja selbst eine Zeitlang spanischer König gewesen, und von der deutschen Sprache blieb ihm nur das bißchen Wienerisch, das er mit Jägern und Büchsenspannern sprach, seines Mutterlallens letzter schäbiger Rest. Der Beichtvater bediente sich des Lateinischen, die Diplomaten des Französischen, Abends im Theater hörte man italienische Oper, und im alten Michaelerhaus am Kohlmarkt, dort wo ein deutscher Habenichts, der junge Haydn, ein armseliges Dachstübchen innehatte, wohnte in herrschaftlichen Gemächern der Abbate Metastasio, dem aller Wohllaut der lingua toscana in bocca romana von den Lippen floß. Wien war ein kleines Babel, wo kein wohlerzogener Kavalier deutsche Worte durfte verlauten lassen. Ein einziger konnte dies wagen, und ihm ließ man es hingehen: der Hanswurst. Er, ob Stranitzky oder Prehauser genannt, war sozusagen der Hüter unseres schwerbedrohten Sprachschatzes, er und neben und vor ihm ein frommer Mann Gottes, der wackere Abraham a Sancta Clara, der allerdings kein hoffähiges Deutsch von seiner Kanzel donnerte. So, wie es aus seinem Munde kam, war es eine Waffe für derbe, streitbare und wehrhafte Menschenkinder. Das bekannte Sprichwort, das die Rangliste der Sprachen aufstellte, meinte dann auch: mit Gott sollst es spanisch reden, mit den Fürsten italienisch, mit den Frauen französisch, deutsch aber mit dem Feinde. Wenn die Not am größten war, dann war das mißachtete Deutsch am nächsten,

diese Bauern- und Gesindesprache, deren Worte wie Faustschläge dröhnten und wie Flintenschüsse krachten.

Damals gab es keinen Minister, der seine Untergebenen zum Kampfe gegen die Fremdwörter aufgefordert hätte. Man rief sie ja mit lauter Stimme herbei, die hochverehrten Gäste, man bettelte um die Gunst ihres Besuches und fühlte sich gar sehr geschmeichelt, wenn sie unserer bescheidenen Mundart fremde Schmuckfedern ansteckten, einen langen Pfauenschweif ausländischer Redensarten ihr aufnötigten. Es muß eine mächtige, geradezu wunderbare Widerstandskraft in der deutschen Sprache lebendig sein, denn an den Anfechtungen, die sie allenthalben und zu allen Zeiten erdulden mußte, wäre jede andere Sprache zu Grunde gegangen. Überfliegt man diese Leidensgeschichte, so könnte man nachträglich gegen längst vergangene Dinge und Menschen in Wut geraten. Die Mönche, die Ritter, die Humanisten, die Gelehrten jeder Wissenschaft, Juristen, Mediziner, Philosophen, Theologen, Soldaten, Künstler und Kaufleute, sie alle betrachten es förmlich als Lebensaufgabe, ihr angestammtes Deutsch zu vernichten und irgend etwas Unnennbares, Zwitterhaftes, Vaterlandsloses an die Stelle zu setzen. Am ärgsten trieben sie es nach dem Dreißigjährigen Krieg. Mit dem nationalen Verfall entschwanden dem deutschen Volke die letzten Regungen seines Sprachinstinktes. Die Ausländerei brach nun auch in sein Gefühlsleben ein. Die Liebe fand keine deutschen Laute mehr. Mit Frauen sollst du französisch reden, und die alamodischen Herren ließen sich das gesagt sein. Sie adorierten, admirierten, exaltierten. Ein zum abschreckenden Beispiel oft angeführtes Gedicht beginnt mit dem Anruf: »Reverierte Dame, Phönix meiner âme, gebt mir Audienz — Eurer Gunst Meriten, machen zu Falliten meine Patienz«. Das war der Tiefstand, schlimmer konnte es nicht kommen. Im ganzen Gedicht findet man kaum ein paar deutsche Ausdrücke, zumeist nur Endungen, Beugungsfälle, Zeitformen, Gelenke eines siechen Körpers, der nun beseitigt war, eingesargt und begraben. Wenn es in der Folge gelang, ihn wieder ins Leben zurückzurufen, so konnte es bloß noch besser werden.

Und es ist besser geworden. Allein das Bessere ist noch lange nicht das Gute. Zumal bei uns in Österreich muß es um die Reinheit der Sprache übel bestellt sein, wenn sogar ein Minister sich bemüßigt fühlt, gegen den Fremdwörterunfug Fanfare zu blasen. In solchem Falle pflegte man sonst die Zeitungen zu allererst aufs Korn zu nehmen. Diese sind aber doch nur verantwortlich für das, was sie selbst hervorbringen, Leitartikel, Feuilletons, Tagesberichte, keineswegs für das, was ihnen, zumeist mit Fremdwörtern überfüllt, aus Parlamentssälen, Gerichtsstuben, Ministerkanzleien zuklingt und wortgetreu wiedergegeben werden muß. Die Zeitung ist eben auch ein Schallboden, der alles auffängt, was über ihn hinstreicht, und wer ein Fremdwort in den Wald ruft, soll sich nicht wundern, wenn ein Fremdwort zurückhallt. Der Minister hat gut daran getan, diesen allzu bequemen Sündenbock diesmal ungeschoren zu lassen. Sein Erlaß wendet sich an die politischen Landesstellen, deren Konzepte ohne Zweifel gründlichster Säuberung bedürfen, und an die Schulen, wo in der Tat notwendigste, nützlichste Arbeit zu leisten wäre. Soll der Kampf Erfolg haben, so muß er zugleich von oben und von unten geführt werden. Von unten ganz besonders. Die Fremdwörterpest, die in den hohen und höchsten Gesellschaftskreisen entstand, drang nach und nach tief ins Volk hinein. Der ganze Wiener Dialekt ist bis aufs Mark davon angesteckt. Auf jedes zehnte Wort kann man ein fremdes rechnen, kommt irgendein momentan, direkt, desparat, separat, akkurat, oder ein Karfiol, Ribisel, Fisolen, Hallodri und hundert andere mehr, gar nicht zu sprechen von jenen geheimnisvollen Wörtern, wie Bahöll, Ramaturi, Remasuri, von denen die Gelehrten selbst noch nicht wissen, ob sie über die Grenze hergekommen oder hinter

der fremdartigen Maske ein stadtbekanntes Gesicht verbergen. Der Wiener liebt offenbar diese meist welschen Laute, die seine Rede klangvoller zu machen scheinen, diese fernher klingende Musik, die sich mit seiner eigenen Ausdrucksweise schon so innig vermischt hat, daß man Ausländisches und Einheimisches kaum noch zu unterscheiden vermag. Es ist auch sehr fraglich, ob man ihm jemals diese fest eingewienerten Töne wird abgewöhnen können. Wenn es die Schule nicht kann, wer soll es können? Jedenfalls handelt es sich da um die Arbeit von mehreren Menschenaltern. Und wenn es nach so langer Zeit doch nicht gelingt, wozu die ganze Fremdenjägerei? Wir haben dann allenfalls eine leidlich gereinigte Schriftlichkeit, die Sprache des Volkes aber fährt fort, ein seltsam gemanschtes Kauderwelsch zu sein, und der Brunnen, aus dem alles Schriftliche neue Kraft und neues Leben schöpfen soll, bleibt trüb und ein Behälter für das zugereiste Wort.

Wir wollen uns aber durch solche Bedenken die Freude über den Erlaß des Ministers nicht verderben lassen. Er wünscht ja auch nur das Mögliche, das Erreichbare. Nicht jeder Gast soll erbarmungslos ausgestoßen werden, für Fachausdrücke wird Schonung verlangt, und gar vieles, was sich die lange Zeit her das Bürgerrecht ersaß, dürfte auch fernerhin zu dulden sein. Es ist ungefähr der Standpunkt, den unsere Klassiker einnahmen, als Joachim Heinrich Campe die »Reinigung und Bereicherung« der deutschen Sprache unternahm. Ja, rief ihm Weimar zu, reinigen ohne zu bereichern, das wäre ein geistloses Beginnen, und die Xenien eiferten ziemlich scharf gegen den vortrefflichen Mann. Schiller nennt ihn die furchtbare Waschfrau, »die die Sprache des Teut säubert mit Lauge und Sand«, und Goethe richtet an ihn die verfängliche Aufforderung: »Nun, so sage doch, Freund, wie man Pedant uns verdeutscht.« Dies in der Tat so ein Fremdwort, das man nicht leicht wird entbehren wollen. Selbst Wilhelm Grimm fragt einmal, ob wohl ein Pedant schon pedantisch genug gewesen, für das fremde Wort, das ihn allein genau bezeichnet, ein einheimisches zu erfinden. Solcher unersetzlichen, unübersetzlichen Fremdlinge gibt es aber unzählige. »Und wo ihr's packt, das ist's interessant« — man stelle das beste deutsche Wort dafür hin, und man wird erstaunen, erschrecken, wie schal und kraftlos es wirkt. Daß solche Fremdlinge nicht ausgerottet werden dürfen, hierüber ist sich heute jedermann klar. Gestritten, und zwar sehr heftig und hitzig, wird nur über den Umfang dieser »Schonungen«. Wem soll die Freistatt offen stehen, wem nicht? Da sind die verträglichen Naturen, die gastfreundlich möglichst viel Bewerber aufnehmen wollen, und da sind die Unversöhnlichen, die am liebsten alles, was nicht von jeher bodenständig, mit Stumpf und Stiel ausreißen möchten, höchstens für eine handvoll technischer Benennungen gnädigst eine Ausnahme gelten lassen, natürlich auch die sogenannten Lehnwörter zu dulden geneigt sind, deren deutschem Gesicht der fremde Ursprung gar nicht mehr anzusehen. Wer sagt sich noch, daß schreiben von scribere kommt, dichten von dictare, Segen von signum? Arzt, Tisch, Titel, Keller, Kreuz, Stiefel, Kette, Katze, wer empfindet da noch die nichtdeutsche Abstammung, denkt noch daran, daß die Wurzeln dieser Wörter jenseits der Grenze gewachsen? Und Grenze! Deutsche Erlässe der Kaiserin Maria Theresia sprechen zuweilen von »unseren Gränitzen«, und wer jemals auf der Nordbahn nach Rußland gefahren, erinnert sich vielleicht, daß die erste russische Station Granitza hieß. Es ist dasselbe Wort: aus Granitza wurde Gränitze, aus diesem das scheinbar urdeutsche Grenze. Wir hätten die Anleihe kaum benötigt, denn wir hatten schon das gut heimische Mark, besitzen aber jetzt — Überfluß des Reichtums — das teutologische Grenzmark.

Immerhin kann man die meisten Lehnwörter als eine erfreuliche Vermehrung unseres sprachlichen Besitzstandes betrachten. Die Unversöhnlichen, die allem, was

nicht urwüchsig, den Untergang geschworen, bedenken nicht, daß jedes Lehnwort im Anfang ein Fremdwort gewesen und erst dadurch, daß es vom Volksmund in die Zucht genommen und in die Schleifmühle des alltäglichen Sprachverkehres geriet, sein deutsches Aussehen gewann. Bei allzu rücksichtsloser Ausmerzung droht immer die Gefahr, daß uns eine ergiebige Quelle der Bereicherung verstopft werde. Mit solchen Vorbehalten darf man freilich den Unversöhnlichen nicht kommen. Sie wünschen alles Ausländische zum Teufel. Der Teufel, selbst ein Ausländer, diabolus, selbst ein naturalisierter Deutscher, wird sich aber lange bitten lassen, bis er ihre Wünsche erfüllt. Indes braucht jede gute Sache, wenn sie gelingen soll, die mutigen und übermütigen Scharfschützen, die den anderen Truppen vorauseilen.

Auch glaube man nicht, daß wir allein an Ausländerei zu leiden haben. Die Italiener klagten früher (ob jetzt noch, ist fraglich), daß ihr hochadeliges Idiom ganz und gar französelnden Einflüssen zum Opfer falle, und den Franzosen selbst ist die Treibjagd auf fremdsprachliches Wild keineswegs unbekannt. Sie haben ihre Fremd- und ihre Lehnwörter. Schon bei Rabelais findet man lancement (Landsmann), reître kam durch die Hugenottenkriege ins Land, esquif entstand aus Schiff, in jardin steckt unser Garten, tête de choumakre ist heute noch ein beliebtes Schimpfwort, und aus der Schweiz hat Alphons Daudet yaudler (jodeln) heimgebracht. Diese Beispiele ließen sich ins Unzählbare vermehren. Die Wahrheit ist, daß ohne eine gewisse Anzahl von Fremdwörtern keine Sprache auszukommen vermag. Jede, die deutsche zu allererst, muß sich nur von dem Allzuviel hüten, vor der liebedienerischen Welschsucht. Überschätzung war leider von jeher der Fehler des Deutschen, dieser Fehler aber doch nur der Auswuchs unleugbarer Vorzüge. Überschätzung setzt Schätzung voraus. Unser Gerechtigkeitssinn, unser Wissensdurst, unsere Kunstfreude, sie werden uns stets zwingen, das Gute zu suchen, gleichviel wo es gewachsen, das Edle und Schöne zu verehren, wo immer es geboren wurde. In dieser Fähigkeit, in fremde Gedankenkreise sich einzufühlen, liegt ein Teil unserer Kraft, in diesem Zeichen siegt die deutsche Wissenschaft, haben sich deutscher Handel und deutsche Industrie die Welt erobert. Zu unserem Troste sei dies gesagt, wenn wir beim Anblick unserer schauderhaft verwüsteten, vom Schmarotzertum förmlich unterjochten Sprache schier verzweifeln möchten.

Es ist gleichwohl schon ein wenig besser geworden. Das Fremdwort hat doch schon etwas von seinem Reize verloren und sein häufiger Gebrauch kann nicht mehr, wie ehedem, als Bildungsnachweis gelten. Der frechen Eindringlinge gibt es aber immer noch genug, solcher zumal, die auf »ieren« und »ismus« ausgehen, sich ein deutsches Schwänzchen anstecken und doch die fremde Feder hochfahrend an der Kappe tragen. Die müssen alle hinaus, fast alle, mit wenigen Ausnahmen. Da gibt es noch viel zu tun, und was heute nicht fertig wird, müssen eben kommende Geschlechter vollenden. Im übrigen sind wir für den Erlaß des Ministers: der Kampf beginne in den Ämtern und in den Schulen, man führe ihn von oben und von unten. Das Fremdwort muß zwischen zwei Feuer gebracht werden, sonst können wir es nimmermehr verjagen.

---

3. Säuglingspflege und Kleinkindererziehung — Kindeskunde — als Unterrichtsfach in Mädchenschulen.

Von Kurt Walther Dix, Meißen i. S.

Es ist eine berechtigte Forderung, unsere Mädchen, die künftigen Mütter und Erzieherinnen des kommenden, deutschen Geschlechts in Kindes-

kunde zu unterrichten. Bisher geschah es nicht. Man sucht allerdings jetzt auf verschiedenen Wegen diesem Mangel etwas abzuhelfen. Ohne weiter darauf einzugehen, halte ich an meiner bereits 1908 veröffentlichten Meinung[1]) fest, daß unsere Mädchen der letzten Schuljahre und besonders die einer Mädchenfortbildungsschule, sowohl theoretisch, als auch praktisch in Säuglingspflege und Kleinkindererziehung zu unterrichten sind. Die Geschichte der Pädagogik zeigt uns, daß schon oft diese Forderung, mehr oder weniger scharf begrenzt, gestellt wurde. Trotzdem geschah nichts. Und es wird wohl auch noch längere Zeit vergehen, ehe dieser Unterricht allgemein wird.

Darum habe ich schon 1906 den Versuch gemacht, mich mit den bestehenden Verhältnissen abzufinden, um meine Pläne für diesen Unterricht zu verwirklichen. In meinem Büchel, »Kindeskunde als Unterrichtsfach in Mädchenschulen (Mädchenfortbildungsschulen),« Leipzig, E. Wunderlich, 1911, 1,20 M gebe ich Bericht über die Arbeit, die ich vier (sieben) Jahre an der höheren Mädchenbürgerschule zu Meißen auf dem Gebiete der Kindeskunde, wie ich den Unterricht benannte, geleistet habe. Es sollen nicht Stoffsammlungen oder ausführliche Lehrproben geboten werden, sondern nur der Weg, den ich ging, und die Ergebnisse, die wir durch Beobachtungen im Leben, an angeführten Beispielen und durch meinen Vortrag fanden. Im Laufe der folgenden Jahre wurden die einzelnen Ziele der Aufklärungen, besonders übers kindliche Gemütsleben, wesentlich zahlreicher, als ich sie 1911 anführe. Hauptsache war mir damals, nur das zu bieten, was ich mit den Mädchen tatsächlich behandelt und erarbeitet hatte, um jedem Einwurf begegnen zu können, der sich auf die Ausführbarkeit bezöge.

Wenn ich wünsche, daß Eltern und Schülerinnen meine »Kindeskunde« in die Hände bekommen, so hoffe ich, sie besonders dadurch, daß sie das ganze Erziehungselend lesen und sich in meine Überlegungen hineindenken, anzuregen, sich aus eigenem Willen an der Hand der sehr reichlich angegebenen Literatur je nach ihrer Neigung weiter auszubilden zu denkenden Erzieherinnen. Für Lehrer und Lehrerinnen bieten außerdem meine Veröffentlichungen über die »Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes«[2]) Gelegenheit zu Quellenstudien für den Unterricht in Kindeskunde, da dort das gesamte Geistesleben in allen seinen Erscheinungen bis zum sechsten Lebensjahr des Kindes entwicklungsgemäß dargestellt und sowohl psychologisch, als auch pädagogisch bewertet wird, wodurch sich die fünf Hefte zu einer umfassenden Psychologie und Pädagogik des Kleinkindes zusammenschließen.

---

[1]) K. W. Dix: Notwendige Aufklärung der Mädchen in der Schule über Kinderpflege und Kindererziehung. Zeitschrift für Kinderforschung. 13. Jahrg. Aprilheft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1908.

[2]) K. W. Dix: Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes an der Hand eines biographischen Tagebuchs. 1. Heft: Die Instinktbewegungen. 1,20 M. 2. Heft: Die Sinne. 2 M. 3. Heft: Vorstellen und Handeln. 2 M. 4. Heft: Das Gemütsleben (In Vbtg.). 2 M. 5. Heft: Die Kindersprache. Leipzig, Verlag E. Wunderlich.

Die zahlreichen Besprechungen aller Bände stimmen mir zu, und auch die »Kindeskunde« fand allseitigen Beifall. Sanitätsrat Dr. v. Keller, Meißen, schrieb mir dazu 1911: »Das Ziel, das das Buch vor uns hinstellt, war aufzustellen ganz notwendig. Sie sind einer der Wurzeln aller Unvollkommenheit unserer selbstgefälligen Zeit nachgegangen, haben sie bloßgelegt, ja, den ersten Axthieb dagegen geführt. Ich hoffe, daß man Ihnen nicht nur zuschaut, sondern auch hilft. Geschieht's, dann, unzweifelhaft, hat man auf dem Wege »der Menschenerziehung« einen sicheren Schritt vorwärts getan.«

Leider ließen mich aber die Lehrer allein. Doch jetzt ist die Zeit gekommen, wo man auch in Pädagogenkreisen die Notwendigkeit einsieht, unsere Mädchen in Kindeskunde zu unterrichten. Seit 1915 lese ich über vereinzelte Versuche mit solchem Unterricht. Jetzt halte ich selbst wieder in Meißen mit der Oberselekta und Selekta einen Kursus in Kindeskunde ab. Daß das Ausland — Amerika und England — uns darin seit 1912 voraus ist, erwähne ich nur nebenbei.

Einige Ärzte, die das Elend der Kleinkindererziehung viel mehr kennen lernen, als der Pädagoge und Kinderpsychologe, treten ebenfalls seit Jahren ganz entschieden für Belehrung der Mädchen in der Schule ein. Professor Langstein, Berlin, fordert seit 1911 neben praktischer Ausbildung dasselbe, was ich in meiner Kindeskunde verlange. Ihm stehen z. B. zur Seite Dr. Tugendreich, Dr. Rosenhaupt u. a. Besonders erwähnen möchte ich noch die weitgehenden Forderungen des Kabinettsrats Dr. Dr. v. Behr-Pinnow, Berlin, der auch seit Jahren für eine Belehrung der 12—14 jährigen Mädchen eintritt und jetzt als Vorsitzender »der Deutschlandspende für Säuglings- und Kleinkinderschutz« hoffentlich viel zur Verwirklichung helfen kann. Auf die letztgenannte Vereinigung, wie auf die gestellten Forderungen selbst, werde ich später eingehend zurückkommen. Heute sei nur kurz die Aufforderung zur Mithilfe gestellt. Und die Tatsache, daß ich in letzter Zeit in Berichten über Lehrervereinssitzungen las, daß man sich über die Möglichkeit eines Unterrichtes über Säuglingspflege in der Schule besprach, läßt mich hoffen, mit meinen kurzen Hinweisen hier und den Ausführungen in meinen angeführten Arbeiten Anklang zu finden.

---

4. Freiwilliger Erziehungsbeirat für schulentlassene Waisen.

Unzweifelhaft treten seit den letzten 20 Jahren Versuchung und Verführung an die Jugend, zumal in der Großstadt, weit stärker als früher heran, während die alten Erziehungsmittel, darunter der feste Halt der Familie, die straffe Zucht des Lehrherrn, der religiöse Einfluß usw. leider immer schwächer und unwirksamer wurden.

Diese Erkenntnis veranlaßte im Jahre 1896 in Berlin den damaligen Landgerichtsrat und jetzigen Wirklichen Geheimen Admiralitätsrat Dr. Paul Felisch, im Bunde mit anderen hochgesinnten Männern wie u. a.

dem verstorbenen Staatsminister Herrfurth, den Freiwilligen Erziehungsbeirat für schulentlassene Waisen ins Leben zu rufen zu dem Zwecke, die sittliche, geistige, körperliche und wirtschaftliche Wohlfahrt der Berliner Waisen ohne Unterschied des Glaubens nach ihrem Austritt aus der Schule zu fördern. Von Anfang an legten die Gründer des Vereins besonderen Wert auf die persönliche Mitarbeit der Berliner Frauenwelt. Der Erfolg hat dieses Streben belohnt.

Nicht allen Waisen ist die Vereinstätigkeit gewidmet. Die Satzung beschränkt nämlich den Wirkungskreis auf die Kinder (Knaben wie Mädchen), die entweder ihren Vater oder beide Eltern verloren haben oder außer der Ehe geboren oder dauernd vom Vater verlassen sind. Die Erfahrung hat bestätigt, daß diese Begrenzung der Vereinsarbeit gerechtfertigt war.

Das weite Untergeschoß des Vereins bilden die zu Pflegern und Pflegerinnen bestellten Menschenfreunde, die sich selbst um die Schutzbedürftigen kümmern und ihnen während der Ausbildungszeit Rat und Beistand angedeihen lassen. Jedes Kind, das der Vereinsfürsorge anvertraut wird, erhält einen freiwilligen Pfleger oder Pflegerin. Die Pfleger haben die Aufgabe, bei der Wahl des Lebensberufes ihres Schützlings und bei seiner Unterbringung in dem gewählten Berufe mitzuwirken, weiterhin den Schützling erzieherisch zu überwachen, sich über den Arbeitgeber oder Lehrherrn zu unterrichten und gute Beziehungen zwischen ihm und dem Pflegling anzubahnen, damit möglichst bald das Ziel erreicht wird, daß der Pflegling sich mit eigener Kraft weiter helfen kann.

Die Tätigkeit der Pfleger ist eingehend in der Pflegerordnung geregelt. Jeder einzelne Fürsorgefall ist danach selbständig und entsprechend seinen Besonderheiten zu bearbeiten. Im übrigen ist der Pfleger in seiner Fürsorgetätigkeit frei. Gerade seine Freiheit bildet den wichtigsten und entscheidenden Grundsatz der Vereinsverfassung; ihm vor allem verdankt der Verein die Erfolge seines Wirkens.

Der großen moralischen Verantwortlichkeit des Pflegers entspricht das Gefühl der inneren Befriedigung über den erzielten Erfolg.

Das Pflegersystem hat sich vollauf bewährt und ist vorbildlich geworden für viele Vereine ähnlicher Art.

Die Pfleger und Pflegerinnen sind über das ganze Stadtgebiet verteilt. Anfangs waren sie in Bezirksausschüssen vereinigt, deren Gebiet sich mit dem der städtischen Waisenräte deckte. Später faßte man sie in 13 Gruppen zusammen, weil sich dies als zweckmäßiger zeigte.

Durch Zusammenarbeiten mit der Schule ist erreicht, daß der Verein frühzeitig erfährt, wer fürsorgebedürftig ist und den Beirat des Vereins annehmen will. Vorher hat nämlich eine Befragung durch die Lehrpersonen stattgefunden.

Hat man die Bedürftigen so ermittelt, dann handelt es sich vor allem darum, Beistand bei der Berufswahl zu leisten. Es gilt, zu erreichen, daß der Knabe oder das Mädchen nur den Beruf ergreift, für den es sich nach Anlagen, Fähigkeiten und Neigungen, nach körperlicher und sittlicher Beschaffenheit am meisten eignet, damit Ergreifen eines falschen



Berufes vermieden wird. Der Verein läßt daher vor allem zunächst jeden Pflegling genau auf seine Berufsfähigkeit unentgeltlich ärztlich untersuchen.

Im Hinblick auf die Wichtigkeit der Berufswahl hat der Erziehungsbeirat durch die Herausgabe eines »Wegweisers für die Berufswahl« ein außerordentlich gutes Auskunftsmittel allen Beteiligten an die Hand gegeben. Dieses Buch ist das Ergebnis von 20000 versandten Fragebogen. Es ist dort alles zusammengetragen über die Erfordernisse jedes einzelnen, für die erwerbstätige Jugend in Betracht kommenden Berufes in körperlicher und geistiger Hinsicht, über die Berufsgefahren, über den Gang der Ausbildung, über die Aussichten des Berufes, über das Kapital, das erforderlich ist, um sich in dem Berufe selbständig zu machen, über die Lehrstellen- und Arbeitsnachweise usw.

Besonders läßt es sich der Verein angelegen sein, Kenntnisse der Pfleglinge in Fachschulen kaufmännischer, gewerblicher und kunstgewerblicher Art zu erweitern.

Dem Verein gelang es vielfach, Freiplätze oder Erleichterung der Zahlungsbedingungen zu erlangen. Für seine weiblichen Pfleglinge sicherte er sich die Hilfe und das Entgegenkommen zahlreicher Haushaltungsschulen und ähnlicher Einrichtungen.

Sind die Knaben oder Mädchen im Anfang zu schwach oder zu krank, um überhaupt eine berufliche Arbeit übernehmen zu können, so gilt es, ihnen zunächst die nötige Berufstauglichkeit zu verschaffen. Hier müssen dann längerer Aufenthalt auf dem Lande, Bäder, Kur- oder Heilanstalten helfen. Seit längerer Zeit besitzt der Verein auf dem Lande je ein eigenes Erholungsheim für Knaben und Mädchen, die überaus segensreich gewirkt haben.

Nach den Grundsätzen des Vereins sollen die Pflegschaften mit Vollendung des 18. Lebensjahres beendet sein. In solchen Fällen indes, in denen die Pfleglinge ein Streben nach vertiefter Ausbildung zeigten, wird noch weiter Hilfe gewährt. Für solche Fälle stehen dem Verein Zuwendungen aus der Paul-Felisch-Stiftung zur Verfügung.

Eine besondere Abteilung des Vereins dient der Mitwirkung bei der Berliner Jugendgerichtshilfe. Hier werden die Fälle bearbeitet, die straffällig gewordene vaterlose Kinder Berliner Gemeindeschulen im Alter von 14—16 Jahren betreffen.

Aus erzieherischen Gründen und um in das oft entbehrungsreiche Leben der Pfleglinge Sonnenschein zu bringen, werden im Sommer Ausflüge und im Winter gesellige Unterhaltungen veranstaltet, die sich regen Besuches auch seitens der Vereinsmitglieder erfreuen.

Mitglied des Vereins kann jede erwachsene Person ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses, des Berufes oder der Partei durch Zahlung entweder eines jährlichen Beitrages von mindestens 3 Mark oder eines einmaligen von mindestens 100 Mark werden. Laufende Beiträge spenden u. a. S. M. der Kaiser, I. M. die Kaiserin, S. Kgl. Hoheit Prinz Heinrich von Preußen, zahlreiche Gemeindekirchenräte usw. Die Stadt Berlin gewährt 6000 Mark Jahreszuschuß.

Der Verein hat in den 20 Jahren seines Bestehens rund 22000

Kinder untergebracht, von denen 67 durch seine Unterstützung als Schullehrer ausgebildet sind, und insgesamt mehr als 550000 Mark verausgabt. Jährlich gibt er 42500 Mark aus, davon 30000 Mark für Unterstützungszwecke und für die beiden Erholungsheime.

Für seine durch den Krieg 1914 stellenlos gewordenen Pfleglinge hat der Verein sofort 12000 Mark über den Haushaltsplan bewilligt.

An der Kriegsanleihe hat sich der Verein mit 105000 Mark beteiligt.

5. Eine Ausstellung für Kleinkinder-Fürsorge

wird im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zu Berlin für den September vorbereitet. In zwölf Abteilungen soll die körperliche und seelische Entwicklung des Kleinkindes, seine soziale Notlage und die öffentliche und private Fürsorge, sowie die Ausbildung seiner Pflegerinnen und Erzieherinnen gezeigt werden. Graphische Darstellungen aus der Bevölkerungsstatistik sollen Aufschluß über die Zahl der Kleinkinder, ihre soziale Lage, Krankheit, Sterblichkeit und Todesursachen und Aufzuchtszahlen verschiedener Länder geben. Landkarten und Stadtpläne werden den Bestand der Fürsorgeeinrichtungen für Kleinkinder zeigen. Schließlich wird die Praxis der Kleinkindererziehung durch einen kleinen Musterkindergarten und zahlreiche Proben und Bilder aus dem theoretischen, praktischen und technischen Unterricht vorbildlicher Bildungsanstalten für Kinderpflegerinnen, Kleinkinderlehrerinnen, Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen veranschaulicht werden.

In Verbindung mit dieser Ausstellung veranstaltet der Deutsche Ausschuß für Kleinkinderfürsorge vom 18.—23. September einen Kursus über die Fürsorge für die aufsichtsbedürftigen Kleinkinder, für den namhafte Vertreter von Wissenschaft und Praxis ihre Mitwirkung zugesagt haben, wie das nachstehende Programm zeigt. Der Kursus will insbesondere den an leitender Stelle in der Kleinkinderfürsorge tätigen Persönlichkeiten Anregung und Gelegenheit zur Vertiefung ihres Wissens bieten. Teilnehmerkarten sind bis zum 15. August d. J. bei der Geschäftsstelle Berlin N. 24, Monbijouplatz 3 II zu bestellen.

6. Erziehungsinspektor Piper.

Am 7. August feierte Herr Erziehungsinspektor Piper in Berlin-Wittenau in selten körperlich und geistiger Frische seinen 70. Geburtstag. Der Vorstand des Vereins für Erziehung, Unterricht und Pflege Geistesschwacher wollte diesen Tag nicht vorübergehen lassen, ohne ihren langjährigen, rührigen Vorsitzenden gebührend zu ehren. Die Herren Direktor Pastor Stritter-Alsterdorf, Anstaltslehrer Gürtler-Chemnitz-Altendorf und Direktor Schwenk-Idstein übermittelten Herrn Piper im Beisein seiner Angehörigen und seines Lehrerkollegiums die Glückwünsche des Vorstandes und des Vereins. Direktor Schwenk betonte in seiner Ansprache ganz besonders das persönliche Verhältnis des Jubilars zu seinen Kollegen. Er

ist einer der Unsern. In seiner 35 jährigen Tätigkeit an der Städtischen Heil- und Erziehungsanstalt Wittenau hat er allezeit die pädagogische Seite der Idioten-Erziehung in den Vordergrund gestellt. Eine große Anzahl Schriften über Erziehung und Unterricht Geistesschwacher hat er uns geschenkt. Durch seine Tätigkeit auf dem Gebiet der Erforschung und Behandlung des Schwachsinns hat sich Piper zweifellos große Verdienste erworben. Die von ihm geleitete Anstalt erfreut sich bis heute des besten Rufes nicht nur in Deutschland, sondern auch über die Grenzen unseres Vaterlandes hinaus. Die Stadt Wittenau ehrte Piper durch Verleihung einer künstlerisch ausgeführten Adresse und gab einer Straße seinen Namen.

Auch unsere Zeitschrift möchte Piper noch nachträglich zur Vollendung seines 70. Lebensjahres die besten Glück- und Segenswünsche darbringen. Wir wünschen von Herzen, daß es ihm vergönnt sein möchte, in derselben geistigen Frische und körperlichen Spannkraft am 1. April 1918 auch sein 50 jähriges Dienstjubiläum feiern zu dürfen.

Möchte die Erziehungsanstalt Wittenau auch fernerhin bleiben das Mekka der Schwachsinnigenerzieher zum Segen der uns anvertrauten Kinder und zur Ehre ihres Leiters.

Idstein. Schwenk.

C. Zeitschriftenschau.

Beobachtende und angewandte Psychologie.

Reinhard, M. E., Was würden Bergkinder mit zehn Franken tun? Zeitschrift für Jugenderziehung und Jugendfürsorge. IV, 20 (1. Juli 1914), S. 596—598.

Angeregt durch Rössels Hamburger Untersuchungen legte die Verfasserin den Kindern ihrer abgelegenen Bergschule die im Titel angegebene Frage vor. Die Kinder bekunden eine besondere Vorliebe für alles Lebende, so daß sie vielfach Tiere (Schafe, Kaninchen) kaufen wollen. Das »bunte Zeug« des einzigen Dorfladens begehrt keins. Auch Kleider und Eßwaren gehören nicht zu den begehrten Dingen. Wohl aber spielen bei den Knaben neue Ski und Wadenbinden eine Rolle, dann Taschenmesser, bei den Mädchen Reisen. Die Mädchen zeigen sich begehrlicher als die Buben und kommen im allgemeinen mit zehn Franken zur Erfüllung ihrer Wünsche nicht aus. — Eine zahlenmäßige Bearbeitung fehlt leider.

Scheinert, Moritz, Über die Behandlung Hervorragendbegabter — mit einem Beispiel. Der Säemann. 1913, 3 (18. März 1913), S. 101—109.

Die Arbeit bringt zum Teil eine Kritik der Petzoldtschen Vorschläge. Nach den Erfahrungen des Verfassers beläuft sich die Zahl der Hervorragendbegabten auf höchstens 2 bis 3 ‰, nicht auf 10 % wie Petzoldt angab. — Er berichtet dann im einzelnen über einen Fall hervorragender Befähigung bei einem zehnjährigen Knaben und dessen Förderung.

Nógrády, Ladislaus, Kinderschriftsteller. A Gyermek. VII, 1913, 2, S. 135 bis 136.

Die schriftstellerischen Erzeugnisse Jugendlicher sind zwar ernst zu nehmen, doch soll man sich hüten, darin Zeichen besonderer Begabung zu sehen. — Besprechung des Romans eines 12jährigen Gymnasiasten.

Hoche, P., Frühreife Kinder. Zeitschrift für Kinderpflege. IX, Juni 1914, S. 103—106.

Allgemeine Betrachtungen über die Frühreife, die uns im eigentlichen Sinne noch ein psychologisches Rätsel ist.

Schmutz, Gregor, Wunderkinder. Deutsche Elternzeitschrift. 4, 9 (1. Juni 1913), S. 139—142; 10 (1. Juli), S. 157—160); 11 (1. August), S. 171—175; 12 (1. September), S. 187—190.

Als Wunderkinder werden besprochen: Christian Heinrich Heineken, Otto Pöhler, Anna Maria van Schurman; ganz kurz verschiedene mehr oder weniger bekannte Fälle, namentlich von rechnerischer Begabung und besonderer Begabung für bildende Kunst. Die vielen zeichnerischen Begabungen als Wunderkinder zu fassen, geht aber wohl nicht gut an.

de Maday-Hentzelt, Marthe, Réflexions sur l'amour maternel. Archives de Psychologie. XII, 48 (Décembre 1912), S. 343—371.

Die schwierige Untersuchung sucht die Phänomene der mütterlichen Zuneigung zum Kinde in drei Gruppen zu klassifizieren (eine organische, eine symbiotische und eine soziale Phase). Sie bringt auch für die Kinderpsychologie beachtenswertes Material.

Mäckelmann, K., Temperament und Schularbeit. Pädagogisch-psychologische Studien. 14, 7/8, S. 25—28.

Der Verfasser meint, daß die Temperamente zu zweien gepaart in jedem Menschen wohnen. Er hat für seine Schüler durch zahlenmäßige Abstufung ein Bild ihrer Temperamente gewonnen. Unter den Schülern des Verfassers herrscht das sanguinisch-cholerische Temperament vor. Ob das allgemein der Fall ist, bleibt fraglich. Den Wert derartiger Untersuchungen tuen einige Angaben aus der Praxis der Schularbeit dar. Der Verfasser schließt mit der beachtenswerten Aufforderung: »Wir sollten viel mehr Schülerkunde treiben, die Psyche unserer Kinder studieren. Das würde uns Lehrern die Schularbeit erleichtern und interessant machen.«

Plecher, Hans, Von der Kinderstube in die Schulstube. Deutsche Elternzeitschrift. 4, 3 (Dezember 1912), S. 47—50.

Der Aufsatz enthält psychologisch wertvolle Beobachtungen an zwei normalen Mädchen im Alter von $3^1/_2$ und $5^1/_2$ Jahren.

Kemény, Gabriel, Vom Abschaffen des Notengebens. A Gyermek. 1913, 1, S. 70—73.

Der Verfasser hat u. a. auch Schüler und Schülerinnen über das Notengeben (Zensieren) befragt: 50 % waren dafür, 50 % dagegen. Aus diesen und theoretischen Erwägungen heraus lehnt der Verfasser das Notengeben ab.

Hoche, P., Zensurenwesen. Der Säemann. 1913, 2 (14. Februar), S. 68—75.

Die Arbeit, die sich gegen das Zensieren in der herkömmlichen Art und Weise wendet, enthält auch verschiedene gute psychologische Beobachtungen über die Wirkung der Zensuren auf die Kinder.

Huther, A., Der Jugendsport vom Standpunkte der pädagogischen Psychologie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. XV, 3 (März 1914), S. 195—200.

Die Arbeit hebt einige Gesichtspunkte hervor, die zur Grundlage für weitere Beobachtungen dienen können. Um ein abschließendes Urteil zu fällen muß erst genügend statistisches Material gesammelt werden.

Warstat, W., Die Psychologie des »Anfangs«. Der Säemann. 1914, 1 (29. Januar), S. 27—29.

Die Beiträge dieser neuen Jugendzeitschrift zeigen stark den Zug des Jugendlichen während der Pubertätsperiode. Einzelne Belege dafür werden angeführt. Im Interesse der Jugendkunde wäre es, wenn das Alter der Jugendlichen angegeben würde. Infolge der Haltung des Herausgebers (Gustav Wyneken) nimmt die Kritik einen übermäßig weiten Raum in Anspruch.

Scheinert, Moritz, Über den psychologischen Ertrag der Grafschen Sammlung »Schülerjahre«. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 14, 2 (Februar 1913), S. 98—105.

Nach des Verfassers Ansicht ist der psychologische Ertrag des bekannten Buches nicht sehr groß. Auf die wichtigsten Momente geht er kurz ein.

Wiedemann, Natalie, Die Kunst psychologischen Beobachtens. Pädagogischer Anzeiger für Rußland. V, 10 (28. Oktober 1913), S. 611—620.

Richtig zu beobachten ist nicht leicht. Die Arbeit gibt Winke dafür aus eigener Erfahrung und auf Grund einer Abhandlung aus Schiller-Ziehens Sammlung (Die Kunst psychologischen Beobachtens). Die das Seelenleben des Kindes beeinflussenden Bedingungen lassen sich in 3 Gruppen einteilen: das mit seiner Umgebung und seinem nächsten Verkehr; körperlicher Zustand; Schule. Die wichtigen Punkte werden kurz gekennzeichnet.

Metz, Marie, Das Tagebuch für unser Kind. Zeitschrift für Kinderpflege. IX, Januar 1914, S. 13—14.

Kurze Anleitungen für Mütter. Betont die Notwendigkeit der objektiven Niederschrift.

Frey, O., Photographie und Familie. Der Säemann. 1914, 2 (20. Februar), S. 55 bis 60.

Eine Anleitung, Photographien von Kindern für die Internationale Ausstellung für Buchgewerbe und Graphik zu sammeln, die zugleich als Anleitung für die Sammlung von Kinderbildern überhaupt angesehen werden kann.

Witthöft, H. N., Der Schulbogen. Der Säemann. 1913, 11 (9. Dezember 1913), S. 492—498.

Im Schulbogen sind Zeugnisse und Personalangaben zusammengefaßt. Er ist eine Art vereinfachtes Personalienbuch, das den Schüler ständig begleitet. Das Hamburger Muster ist abgedruckt. Würde der Schulbogen in einer wissenschaftlichen Zentralstelle verarbeitet, so könnte die Jugendkunde daraus wertvolle Ergebnisse ziehen.

Neuer, Alexander, Ist Individualpsychologie als Wissenschaft möglich? Zeitschrift für Individualpsychologie. 1, 1 (April 1914), S. 3—8.

Es scheint, als ob es eine wissenschaftliche Individualpsychologie nicht geben könne. Neuer weist aber nach, daß die kritische Teleologie Alfred Adlers uns die Mittel in die Hand gebe, systematisch, und deshalb wissenschaftlich, die Psyche verstehen zu lernen. (Man vergl. dazu auch das Geleitwort Carl Furtmüllers im selben Heft, S. 1—3, in dem er das Programm der Zeitschrift kurz skizziert.)

Würtz, Hans, Ein Beitrag zur Begründung der Krüppelpsychologie. Zeitschrift für Krüppelfürsorge. VII, 1 (Januar 1914), S. 16—42.

Eine besondere psychologisch orientierte Behandlung der Krüppel wird immer notwendiger. Die Arbeit, die sich an die Soziologie Tönnis' anlehnt, ist reich an andeutenden Gedanken dafür. Sie kommt zu folgendem Ergebnis: »Die Krüppel-

seele kennzeichnet sich also durch besondere Dissonanzen des Gefallens und damit auch der Gesinnung, der Gewohnheit und damit auch des Gemüts, des Gedächtnisses und damit auch des Gewissens.«

Hartner, Rudolf, Unsere Buben und der Krieg. Österroichischer Schulbote. 63, 8 (September 1913), S. 318—322.

Der Verfasser ließ Wiener Schüler des letzten Volksschuljahres die Frage »Was weiß ich vom Balkankrieg?« in einem Aufsatz beantworten. Die Schüler sahen über die Ursachen des Zusammenbruchs der Türkei meistens ziemlich klar. Über den Verlauf der kriegerischen Ereignisse waren sie nur sehr allgemein orientiert. Im Schluß wird meistens auf die Rauferei der Verbündeten um die Siegesbeute hingewiesen, über die sich fast alle Buben freuten. — Einzelne Proben werden geboten. — Der Versuch ist wohl nicht einwandfrei, aber immerhin interessant.

Moldenhauer, Ein amtlicher Schulpsychologe. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. XXVI, 12 (Dezember 1913), S. 837—841.

In London ist ein Schulpsychologe angestellt, der besonders unter oder über dem Durchschnitt stehende Schüler untersuchen soll. Moldenhauer macht auf die sich ergebenden Schwierigkeiten aufmerksam, besonders auch hinsichtlich der Wertung übernormaler Schüler. Er empfiehlt eine Reform des Berechtigungswesens in den deutschen Schulen, um die höheren Schulen von ungeeigneten Elementen zu befreien und dadurch auch den Lehrern ein Eingehen auf die hervorragend befähigten zu erleichtern.

Bobertag, Otto, Das Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung (Kleinglienicke bei Potsdam). Der Säemann. 1913, 12 (13. Januar 1914), S. 545—551.

Das Institut besteht seit 1906. Die Arbeit orientiert über die Ziele und Aufgaben, über die bisherigen Arbeiten und Forschungsergebnisse und über die Sammeltätigkeit.

Beck, Eine neue Akademie des Kindes? Pädagogisch-psychologische Studien. 14, 7/8, S. 31—32.

Kurzer Hinweis auf das Institut J. J. Rousseau in Genf.

Smith, Theodate L., The development of psychological clinics in the United States. The Pedagogical Seminary. XXI, 1 (March 1914), S. 143—153.

Die erste psychologische Klinik für außergewöhnliche Kinder in Amerika wurde durch Witmer an der Universität Pennsylvania errichtet. Das zweite psychologische Laboratorium richtete 1898 Wylie an der staatlichen Anstalt für Schwachsinnige in Faribault, Minn. ein. Es folgten folgende Institute: 1905 Training School for Feeble-Minded zu Vineland N. J.; 1909 das Institut für jugendliche Psychopathen in Chicago, die Klinik an der Clark University zu Worcester, Institute an den Universitäten Minnesota und Washington; 1912 in Pittsburgh, 1913 in Jowa. Verschiedene ähnliche Einrichtungen wurden an Gefängnissen, Besserungsanstalten und Schulen geschaffen. Der Verfasser regt an, die »detention homes« unseren deutschen Beobachtungsanstalten (Steinmühle, Göttingen) ähnlich zu gestalten. Die Leiter der psychologischen Kliniken müßten besonders ausgebildet werden. Die Kurse für sie müßten umfassen: Unterweisung in den wissenschaftlichen Methoden und in die praktischen Arbeiten; allgemeine, soziale, pädagogische, Kinder-Psychologie, Psychologie der Anormalen und der Verbrecher, praktische Anleitung in den Test-Methoden, Kenntnis in der Entwicklung der Jugendwohlfahrtseinrichtungen der Vereinigten Staaten und anderer Länder, Überblick über die gesamte Soziologie.

Claparède, Eduard, Die französische psychologisch-pädagogische Bewegung. Die Pädagogische Forschung. II, 3 (April 1914), S. 241—258.

Der Verfasser gibt einen kurzen Überblick über die Leistungen in Frankreich und in der französischen Schweiz auf dem Gebiete der Psychologie des Kindes, der Pädologie und der Pädagogik. Die pädologische Literatur ist im Vergleich zur deutschen und englischen Literatur auf diesem Gebiete sehr dürftig. Das Interesse für pädagogische Fragen hat im letzten Dezennium in Frankreich sehr zugenommen. Doch hat die französische pädagogische Bewegung keinen eignen Charakter; sie spiegelt den Charakter der zeitgenössischen Pädagogik überhaupt wieder (mehr Sorge für die Rechte des Kindes, mehr Psychologie, mehr Freiheit).

Peters, W., Wege und Ziele der psychologischen Vererbungsforschung. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. XIV, 12 (Dezember 1913), S. 604—617.

Die Psychologie hat nur zu dem phänomenologischen Begriff der Vererbung Beziehungen (Feststellung von physischen und psychischen Ähnlichkeiten bei Blutsverwandten). Die experimentelle Methode zur Ermittlung psychischer Ähnlichkeiten bei Verwandten hat bisher nur wenig Anwendung gefunden. Man kann sie auch nur zur Untersuchung der Geschwisterähnlichkeit verwenden. Eine andere Methode ist die qualitative Erhebungsmethode. Eine dritte die quantitative Erhebungsmethode. Der Verfasser selbst benutzte sie, indem er die Volksschulzeugnisse von über 1000 Kindern mit den Zeugnissen beider Eltern und zum Teil auch der Großeltern verglich. Zu einer genügend ausgedehnten Erblichkeitsforschung beim Menschen scheint die statistische Methode unvermeidlich. Der Verfasser bespricht die Einzelheiten genauer, erörtert vor allem auch das Rückschlagsgesetz und das Gesetz vom Ahnenerbe sowie den Mendelismus. Seine eigenen Untersuchungen ergaben, daß eine alternierende Vererbung, keine Mischvererbung stattfand, soweit die Schulleistungen in Frage kommen. Auch das Problem der Vererbung erworbener Eigenschaften interessiert den Psychologen, wenn es auch natürlich für ihn viel schwieriger ist als für den Biologen. Von noch größerem Interesse für den Psychologen als für den Biologen ist das Problem der Geschlechtsunterschiede bei der Vererbung. Zum Schluß wird auf die Verdienste Galtons für die Psychologie hingewiesen, die oft gar nicht geachtet werden.

Lehmann, Rudolf, Pädagogik und Biologie. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 14, 10 (Oktober 1913), S. 497—504.

Eine biologische Grundlegung der Pädagogik ist bisher noch nicht versucht. Die Arbeit stellt einen Versuch in dieser Richtung dar.

Franke, Th., Entwicklungsseelenlehre und Erziehungswissenschaft. Evangelisches Schulblatt. 57, 10 (Oktober 1913), S. 448—459.

Die Arbeit befaßt sich eingehend mit Kretzschmars Buch »Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft«, das erweist, daß wir das Kind sich nicht einfach entwickeln lassen können, sondern daß wir es auch absichtlich beeinflussen müssen.

Kabitz, W., Pädagogik und Psychologie. Der Säemann. 1913, 1 (24. Januar), S. 3—10.

Zum Teil gegen Ausführungen Marbes gerichtet, die dahingehen, daß die Psychologie die wichtigste, wenn auch keineswegs die einzige Grundlage der Pädagogik sei. Die Kinderpsychologie insbesondere verdient die größte Beachtung der pädagogischen Theoretiker wie Praktiker. Man kann aber nicht sagen, daß die Psychologie der Pädagogik allgemeingültige Werte, nach denen sie entscheiden könnte, n die Hand gibt. — Die Psychologie ist Tatsachenforschung. Als solche ist sie

eine zweifellos wichtige Hilfswissenschaft der Pädagogik. Von dem pädagogischen Forscher ist in erster Linie gründliche philosophische Bildung und erst in zweiter gründliche psychologische Bildung zu fordern. Wissenschaftliches psychologisches Studium kann nach Marbe nur in entsprechend ausgestatteten Instituten und Laboratorien betrieben werden, was K. bezweifelt. Er erhebt auch Widerspruch dagegen, daß Lehrstühle der Pädagogik (im Verfolg von Marbes Ausführungen) nur von experimentellen Pädagogen besetzt werden dürfen.

Giese, Fritz, Bibliographie der Jugendliteratur. Der Säemann. 1914, 4 (April), S. 150—154.

Bereits vor dem »Anfang«, der so viel von sich reden macht, hat sich die Jugend in Zeitschriften und Büchern geäußert. Giese stellt die Titel zusammen. Die Schule spielt in diesen Äußerungen eine relativ geringe Rolle. Die Erotik spielt allerdings namentlich zwischen 13 und 16 Jahren bei Knaben wie bei Mädchen eine gewisse Rolle. Vor dem »Anfang« selbst ist das große Publikum nachdrücklich zu warnen: das Sinnen und Trachten der modernen Jugend ist darin nicht zu spüren. (Vergl. dazu den Aufsatz von Edmund Neuendorff, Die Jugendbewegung, im gleichen Heft S. 127—134.)

Experimentelle Psychologie.

Aall, Anathon, Zur Psychologie der Wiedererzählung. Zeitschrift für angewandte Psychologie. VII, 2/3 (März 1913), S. 185—210.

Versuche an Lehrern von 20 Jahren an aufwärts. Bei der Wiedergabe kann man Berichterstatter und Erzähler scharf unterscheiden. Der typische Fehler bei der Wiedergabe von Erzählungsstoffen ist die Auslassung (weniger die Fälschung). Verschiedene interessante Abweichungen zeigen die beiden Geschlechter.

Ach, Narziß, Willensuntersuchungen in ihrer Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 14, 1 (Januar 1913), S. 1—11.

Der Verfasser bespricht das von ihm und Hillgruber aufgestellte Schwierigkeitsgesetz der Motivation (die Schwierigkeit ist das Motiv für eine stärkere Willensanspannung bezw. Aufmerksamkeitskonzentration) in seiner Bedeutung für die Erziehung des Willens, für die die Forderung, dauernd rasch und gut arbeiten zu lassen, durchaus günstig ist. Über die Ausdehnungsdauer der Anspannung müssen noch Untersuchungen gesammelt werden. — Der zweite Teil behandelt die Willenshemmung und Willensbahnung in ihrer Beziehung zur Pädagogik. Ihre Bedeutung für die Erziehung ist eine große. Es ergibt sich von hier aus auch eine Lösung der Überbürdungsfrage, die in der Forderung nach »Konzentrierter Arbeit« beruht. — In Anmerkungen setzt sich Ach mit Meßmer auseinander.

Anschütz, Georg, Zwei neue Ergographen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. XV, 6 (Juni 1914), S. 336—338.

Der eine Apparat soll möglichst exakt arbeiten; er ist für Untersuchungen im Laboratorium bestimmt. Der Preis wird etwa 135 Mark betragen. Der zweite Apparat soll für Massenuntersuchungen in Schulen Verwendung finden (Preis etwa 45 Mark). Beide Ergographen werden hergestellt von der Firma Polikeit-Halle a. S.; die Modelle waren auf der Internationalen Ausstellung für Buchgewerbe und Graphik in Leipzig ausgestellt.

Anschütz, Georg, Institute für Jugendkunde. Der Säemann. 1914, 1 (29. Januar), S. 23—25.

Kurze Übersicht über bisher Geschaffenes, nicht ganz frei von Überschätzung der Wirksamkeit des Bundes für Schulreform.

Baldrian, Karl, Läßt sich das Erscheinen bestimmter Laute in manchen Wörtern psychologisch erklären? Eos. 9, 3 (Juli 1913), S. 198—200.

Betrachtungen eines Taubstummenlehrers hauptsächlich über das Auftreten des Nasallautes n in verneinenden Wörtern.

Berkovits, René, Über Prüfungen der kindlichen Intelligenz. A Gyermek. VII, 1913, 9, S. 527—529.

Der Verfasser prüfte 80 Kinder mit den Binet-Simon-Tests. Er empfiehlt, für 6—7jährige Kinder nur die Tests anzuwenden, denen drei Viertel der Prüflinge entsprechen, und die auszuschließen, die auch die meisten Debilen leicht beantworten.

Bobertag, Otto, Neuere Arbeiten zur Intelligenzprüfung. Zeitschrift für angewandte Psychologie. VIII, 1/2 (September 1913), S. 154—166.

Sammelreferat über 24 Arbeiten, die zumeist in Zeitschriften zerstreut sind, mit besonderer Berücksichtigung der Methode.

Bosse, H., Materialien zur Bearbeitung der Aufgabe: »Beziehungen zwischen der intellektuellen und moralischen Entwicklung Jugendlicher.« Evangelisches Schulblatt. 58, 4 (April 1914), S. 156—159.

48 Literaturangaben. — In »Neue Bahnen«, 25, 7 (April 1914), S. 333, weist R. Sch. darauf hin, daß die Preisträger, die bei der Bearbeitung dieser Aufgabe den Preis davon tragen, »noch nicht einmal ein mäßiges, sondern ein klägliches Honorar, auf keinen Fall einen Preis« erhalten. Die Aufgabe wurde bekanntlich gestellt von der Psychologischen Gesellschaft zu Berlin (vergl. diese Zeitschrift, XIX, 5/6, S. 376/377).

Brahn, Max, Die experimentelle Psychologie und Pädagogik in den höheren Schulen. Die Pädagogische Forschung. II, 2 (Januar 1914), S. 146—153.

Zusammenstellung einer Reihe von Problemen, die der Bearbeitung durch Lehrer höherer Schulen harren. In den Seminaren der höheren Schulen müßten experimentelle Probleme verhandelt und Arbeitsgemeinschaften gegründet werden. »Soll die pädagogische Ausbildung des höheren Lehrers wirklich eine vollständige sein, so darf nach der heutigen Lage der Dinge Kenntnis der experimentellen Methoden und Einsicht in ihre Bedeutung und wichtigsten Ergebnisse nicht fehlen.«

Bredereke, Wilhelm, Bemerkungen zu den experimentellen Untersuchungen über Bilderunterricht. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. XIV, 12 (Dezember 1913), S. 617—623.

Wendet sich gegen Folgerungen Hasserodts aus derartigen Untersuchungen. Bei den Kindern besteht eine Freude an der Kunst als solcher. Das formalästhetische Urteil fehlt ihnen wie vielen (den meisten) Erwachsenen auch. Beides hat nichts miteinander zu tun. Man kann das Bildurteil der Kinder auch nicht als tiefstehend bezeichnen, weil sie nur stofflich interessiert sind. Maßgebend ist für Kinder der Gefühlston, den sie aber schlecht ausdrücken können, so daß Niederschriften und Fragebogenergebnisse nicht das Urteil bestimmen dürfen. Der Verfasser geht dann auf die Frage des Bilderunterrichts ein, den er verwirft. Bilder sollen als »stille Miterzieher« an der Wand des Schulzimmers hängen.

Brenken, Ew., Die sogenannte »Enge des Bewußtseins«. Österreichischer Schulbote. 63, 8 (September 1913), S. 289—297.

Das Bewußtsein ist imstande, in einem Moment mehrere gleichwertige Eindrücke zu apperzipieren, wie besonders Julius Zeitler (1900) nachwies, über dessen Untersuchungen eingehend referiert wird, da sie das wichtigste experimentelle Material enthalten, das über den Umfang der Aufmerksamkeit bekannt geworden ist.

Budde, G., Die experimentelle Gedächtnisforschung. Deutsche Schule. 17, 9 (September 1913), S. 538—542.

Referiert über die Untersuchungen von Ebbinghaus, Meumann, Netschajeff, Kemsies. Ergebnisse: auch im mechanischen Auswendiglernen ist der Erwachsene dem Kinde überlegen. Das Kind gebraucht einen größeren Aufwand an Wiederholungen und an Zeit beim Lernen als der Erwachsene.

Büttner, Georg, Von der geistigen Entwicklung und Tätigkeit. Heilpädagogische Schul- und Elternzeitung. 4, 5 (Mai 1913), S. 85—91.

Historischer Überblick über die verschiedenen Ansichten über die Wechselbeziehungen zwischen Gehirn und Seele. Es steht fest, daß zwischen den materiellen Vorgängen in der Großhirnrinde und den psychischen Vorgängen feste Beziehungen bestehen.

M. B., Prophezeiung und Experiment in der Schule. Die Pädagogische Praxis. II, 5 (Februar 1914), S. 274—278.

Polemik gegen Dickhoff, der früher begeistert für Linkskultur eintrat und jetzt selbst deren Fehlgriff erklären mußte. Es handelt sich dabei weniger um die Person Ds., sondern mehr um ein altes System, das dem Experiment feindlich gegenübersteht, ohne es hinreichend zu kennen.

Claparède, Ed., Tests de développement et tests d'aptitudes. Archives de Psychologie. XIV, 53 (Fév. 1914), S. 101—107.

Claparède setzt sich mit Meumanns Erweiterung und Umgestaltung der Binet-Simon-Tests in eigentliche Begabungs- und Intelligenzproben und in Entwicklungsproben im engeren Sinne (wozu bei M. noch Umgebungsproben kommen) auseinander. Nach ihm stellt sich diese Unterscheidung und ihre Anwendung nicht so einfach dar, wie es bei Meumann den Anschein hat.

D. Literatur.

Mosse, M., und Tugendreich, G., Krankheit und soziale Lage. München, J. F. Lehmann, 1912. Erste Lieferung. 232 Seiten. Preis 6 Mark.

Von 20 hervorragenden Gelehrten bearbeitet scheint dieses Werk geeignet, wie kein anderes die großen Zusammenhänge aufzudecken, die zwischen Krankheit und sozialer Lage bestehen. Wenige Stände vermögen diese Zusammenhänge an Einzelfällen so oft — wenn auch meistens nur unbestimmt — zu erkennen, wie gerade die praktischen Pädagogen und Jugendfürsorger. Daß sie deshalb mit Freuden zu einem Werke greifen werden, das ihnen eine Fülle von wissenschaftlicher Forscherarbeit in übersichtlicher Weise und in kritischer Darstellung bietet, ist gewiß. Schon auf Grund dieser ersten Lieferung darf man wohl mit vollem Recht die Forderung erheben, daß dieses Werk in jeder Lehrerbibliothek zu finden sein muß.

In ihrer Einleitung sagen die beiden Herausgeber über die Aufgabe des Buches: es sollen in ihm »die Einwirkungen der sozialen Lage auf Verhütung, Entstehung und Verlauf der Krankheiten aufgezeigt werden, sowie die Mittel, durch welche diese Einwirkungen gemildert oder beseitigt werden können«. Oder mit andern Worten: es ist »zu zeigen, welcher graduelle Anteil bei Entstehung und Verlauf der Krankheiten dem sozialen Faktorenkomplex zukommt; des weiteren, welcher Faktor dieses Komplexes jedesmal von hervoragender Bedeutung ist«. Aus ihren weiteren Ausführungen geht hervor, daß die soziale Lage die bei weitem größte Zahl aller Menschen zwingt, in ihrer Lebensführung selbst die Mindestforderungen

der Hygiene außer acht zu lassen. Eine äußerst betrübliche Tatsache, die es um so geratener erscheinen läßt, sich eingehend mit diesem Buche zu beschäftigen!

Mit den Grundzügen der Krankheits- und Todesursachenstatistik macht im allgemeinen Teil dieser ersten Lieferung H. Silbergleit bekannt. Man ersieht aus seinen Ausführungen, wie wenig einfach derartige statistische Arbeit ist.

An den einführenden allgemeinen Teil schließt sich sodann der zweite Teil: die soziale Ätiologie der Krankheiten. — Wohl mit Recht hat man hier die Wohnungsfrage (bearbeitet von Wernicke-Posen) an erste Stelle gerückt. Besser als aus wiederholten allgemeinen Hinweisen auf die Wichtigkeit dieses Werkes für die Schule wird man diese vielleicht aus folgendem Absatz in den Schlußausführungen Wernickes erkennen: »Wir alle wissen, wie die Einführung der Schulbrausebäder in Volks- usw. Schulen bessernd auf die persönliche Reinlichkeit eingewirkt hat. So muß auch die Wohnungshygiene und eindringliche Belehrung über die Pflege und Behandlung der Wohnung, um sie gesundheitsgemäß zu erhalten, schon in der Schule stattfinden. Auch die Art und Weise der Verbreitung der ansteckenden Krankheiten, ihre Bekämpfung durch Desinfektions- und Reinlichkeitsmaßnahmen, namentlich bei der Tuberkulose, muß von der Schule aus den Kindern mit auf den Lebensweg gegeben werden. Die Lehre von der persönlichen Hygiene, die mit der Wohnung ja so vielfache Beziehungen hat, muß Gegenstand zweckentsprechenden Unterrichts sein. Diese Tätigkeit der Schule als Volkserziehungsanstalt muß noch viel mehr als bisher gepflegt werden.« — Sicherlich hat auch die Schule die Möglichkeit, zu einer vernünftigen Ernährung unserer Bevölkerung beizutragen, wenn das in der Abhandlung Felix Hirschfelds (Berlin) über die Ernährung in ihrem Einfluß auf Krankheit und Sterblichkeit auch nicht besonders betont ist. Gegen Hirschfelds Auffassung ließe sich gewiß mancher Einwand erheben; das Material, das er bietet, ist aber von höchstem Interesse. — Neben Wohnung und Ernährung wird dann der Einfluß der Berufsarbeit dargestellt, und zwar von Franz Koelsch (München). Er weist auch energisch darauf hin, daß die Kinderarbeit nicht nur unhygienisch ist, sondern auch aus anatomisch-physiologischen Gründen unrationell. Beachtenswert erscheint mir der Hinweis darauf, daß bei den Mittelschullehrern die Krankheiten des Nervensystems als Todesursachen neuerdings zunehmen. Im übrigen weist auch Koelsch zum Schluß wieder auf die Aufgaben der Schule hin: er verlangt eine grundlegende Reorganisation im Sinne einer vermehrten körperlichen Ertüchtigung sowohl durch rationelle Körperausbildung als auch durch Vermittlung hygienischen Wissens; die abstrakte Lernarbeit soll beschränkt werden, die Gesundheitslehre soll in den Vordergrund des Unterrichts treten; vor allem soll die sittliche Pflicht geweckt werden, Gesundheit und Körperkraft im Interesse des Gemeinwohls zu erhalten und zu fördern. Auch auf die Wichtigkeit wohlüberlegter Berufswahl wird hingewiesen. Koelschs Forderungen werden vielleicht von den meisten Pädagogen als zu weitgehend verworfen werden. Eine gewisse Berechtigung dieser Forderungen läßt sich in unserer Zeit aber nicht abstreiten. Mir scheint, die Schule könnte schon Wesentliches leisten, wenn sie nur einen Bruchteil der in diesem Buche mitgeteilten Forschungsergebnisse in verständlicher Form den Schülern darbieten würde. Das könnte im Hygieneunterricht geschehen (der ja schon wiederholt auch von Pädagogen verlangt wurde); es könnte aber auch im staatsbürgerlichen Unterricht geschehen, für den vor allem reiche Anregungen aus diesem trefflichen Werk zu holen sind.

Jena. Karl Wilker.

Simon, Ernst, Die staatliche Aufzucht unehelicher Kinder als Mittel zur Bekämpfung des Landarbeitermangels im deutschen Osten. Hohensalza, Deutscher Ostmarkenverein, 1914. 26 Seiten. Preis 50 Pfennig.

Wenn es sich bei dieser Schrift auch um eine bevölkerungspolitische Studie handelt, so verdient sie doch auch als Vorschlag zu einer neuartigen Fürsorge für uneheliche Kinder Beachtung. Der Verfasser geht von der leider berechtigten und auch verständlichen Annahme aus, daß viele uneheliche Mütter froh sind, ihr Kind irgendwie los zu werden. Ist die Mutter oder der Vater des Kindes einigermaßen begütert, so finden sich dafür ja heute schon die bedauerlichsten Möglichkeiten. Wie in Frankreich so könnte auch in Deutschland der Staat diese armen Geschöpfe

als sein Eigentum übernehmen und sie in »Kinderwirtschaften« in der deutschen Ostmark unterbringen. Wie solche Kinderwirtschaft zu denken ist, wie sie sich finanziell gestalten muß, all das möge man in der kleinen Schrift selbst nachlesen. Jedenfalls würde es sich dabei um eine Art Landerziehungsheim für unbemittelte Kinder handeln, das sich aus eigenen Mitteln mit Hilfe der Land- und Viehwirtschaft erhalten muß unter relativ geringen Zuschüssen von seiten des Staates. In den in dieser Schrift gemachten Vorschlägen scheint mir die Frage des Unterrichts allerdings nicht ausreichend genug erörtert zu sein. Der Schulerziehung ist doch wohl zu wenig Wert zugemessen. Unbedingt notwendig erscheint es mir auch, die Kinder nicht schon als Säuglinge aufzunehmen; oder man müßte, falls man daran festhalten will, den Kinderwirtschaften direkt Säuglings- und Mütterheime angliedern, also die uneheliche Mutter mit in den Wirtschaftsbetrieb aufnehmen, so lange es an derartigen Einrichtungen in Verbindung mit den Entbindungshäusern noch fehlt. Im andern Falle möchte sich doch die gesundheitliche Lage der Säuglinge nicht gerade so günstig gestalten, wie das in einem solchen Heim zu wünschen ist.

Ob eine derartige Maßnahme — noch steht sie ja nur auf dem Papier — wirklich den gewünschten bevölkerungspolitischen Erfolg haben wird, erscheint mir aus hier nicht näher zu erörternden Gründen zweifelhaft. Ich habe deshalb an anderer Stelle nach meiner Ansicht leichter durchführbare und in dieser Hinsicht mehr Erfolg versprechende Anregungen gegeben. Der Verfasser und seine Freunde stehen auf dem Standpunkt, daß nur die Erfahrung das lehren könne; sicherlich sind sie selbst aber davon überzeugt, in ihrem Plan mehr eine Lösung des bevölkerungspolitischen Problems gefunden, als eine neue Anregung für das Gebiet der Jugendfürsorge gegeben zu haben, als welch letztere wir das Schriftchen in erster Linie empfehlen möchten.

Jena. Karl Wilker.

Fortschritte des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. Vierteljahrshefte des Archivs deutscher Berufsvormünder. Berlin, Julius Springer, 1914.

Erster Jahrgang, erstes Heft. S. 1—28. J. F. Landsberg, Vormundschaftsgericht und Ersatzerziehung. Preis 1,50 M.

Erster Jahrgang, zweites Heft. S. 29—69. A. Bender, Der Schutz der gewerblich tätigen Kinder und der jugendlichen Arbeiter. Preis 1,50 M.

Diese Hefte sollen in handlicher Zusammenfassung über die jährlichen Fortschritte unterrichten, um damit eine größere Einheitlichkeit und Gemeinsamkeit in der praktischen Arbeit zu fördern. Ob ihnen das vollauf gelingen wird, bleibt abzuwarten. Das erste Heft scheint sich doch etwas sehr zu beschränken. Das zweite Heft dagegen gibt in knapper Form eine Fülle von Tatsachenmaterial, das eigentlich jeder Pädagoge kennen sollte. Wir möchten darum besonders auf dieses zweite Heft empfehlend hinweisen. Man wird daraus ersehen, wie viele soziale Not unter den Jugendlichen in unserem Volke noch behoben werden muß.

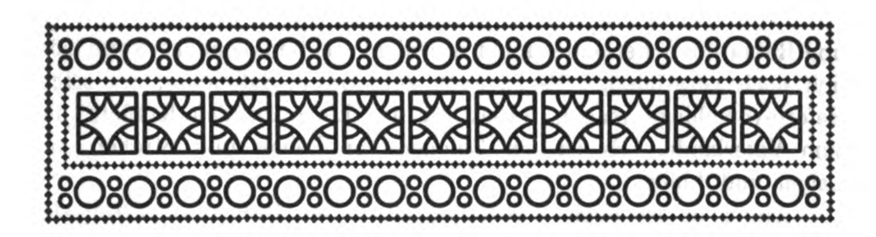
Jena. Karl Wilker.

Arzt und Schule. Ziele und Erfolge der Schulkommission des Ärztlichen Vereins München auf dem Gebiete des Mittelschulwesens. 1904—1914. München, J. F. Lehmann, 1914. 96 Seiten. Preis 2 Mark.

Diese Festschrift gibt ein erfreuliches Bild von dem Interesse des Ärztestandes für die Schule, und zwar vor allem für die höhere Schule (in Süddeutschland Mittelschule), die bisher hinsichtlich der schulärztlichen Versorgung ja noch nicht die Fürsorge genießt wie unsere Elementarschulen. Wenn man der Schrift etwas besonderes wünschen will, so wird es vor allem sein: sie möchte an allen größeren Orten Deutschlands zur Bildung ärztlicher Schulkommissionen veranlassen, die nach den in ihr niedergelegten Richtlinien arbeiten. Der Inhalt gliedert sich in acht Teile, von denen der erste eine rein geschichtliche Übersicht über die Arbeit der Schulkommission gibt, während die anderen einzelne Arbeitsgebiete behandeln. Von weittragenderer Bedeutung sind vor allem die Aufsätze über Sexualität und Schule (Dr. Lissmann) und über Leibesübungen und Schule (Dr. Uhl), die es wohl wert wären, auch bei Lehrerkonferenzen in anderen als höheren Schulen (wenn auch in diesen ganz besonders) zum Gegenstand einer Konferenzbesprechung gemacht zu werden.

Jena. Karl Wilker.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



A. Abhandlungen.

Ist die Verwirklichung der Zukunftsschule von Ellen Key erwünscht?

Von

Professor Dr. **Sellmann**, Hagen i. W.

Schon vor dem Kriege war viel von Schulreform die Rede. An allen Ecken und Enden war man nicht mehr zufrieden mit der alten »Lernschule«. Man wollte eine »Arbeitsschule«, eine »Lebensschule«, eine »Tatschule«, eine »Erziehungsschule« usw. Nun ist der Krieg gekommen, und unsere durch die Schule gegangene Jugend ward auf die Probe gestellt. Im allgemeinen können wir mit den Ergebnissen unserer alten vielgeschmähten Schule zufrieden sein. Unsere Jugend hat sich gar prächtig benommen, und auch unsere jungen Mädchen haben den Ernst und die Größe der Zeit erkannt und sich dementsprechend betätigt. Trotzdem sind die Stimmen, die da nach einer Schulreform rufen, auch jetzt in den Kriegszeiten nicht verstummt. Im Gegenteil, man hört sie jetzt mehr als sonst. Draußen in den Schützengräben und daheim im Vaterland macht man sich immer wieder Gedanken über die Schule der Zukunft. Hochstehende Schulleute sammeln schon Gutachten von bedeutenden Schulmännern, um festzustellen, wie diese sich die Schulreform denken.

Und wenn der Friede kommt, wird sicherlich von allen Seiten und Richtungen der Ruf nach Schulreform erneut erschallen.

Das ist ja sicher, wer die Schule hat, hat die Zukunft. Wir möchten nicht nur in der Gegenwart ein starkes und stolzes Geschlecht, wir möchten auch, daß unsere Kinder in der Zukunft Größe

und Ruhm des Vaterlandes nicht nur nicht erhalten, sondern wenn möglich noch vergrößern. Es ist auch kein Streit, daß jeder, der solche Reformvorschläge macht, dieses tut aus Liebe zu den Kindern und zum Vaterlande. Es ist ein Zeichen von Leben und Streben, von Leben und Liebe.

Allein es ist doch berechtigt, all diesen Rufern im Streit sich selbständig gegenüber zu stellen und auch mit dem eigenen Urteil nicht zurückzuhalten, zumal da die Stimmen oft so wirr und widersprechend sind.

Eine Richtung hat sich vor dem Kriege ganz besonders vernehmbar gemacht. Sie wird es auch nach dem Kriege tun. Ich meine den Individualismus, der uns entgegentritt in den pädagogischen Reformvorschlägen eines Ludwig Gurlitt, eines Berthold Otto, eines Artur Bonus und eines Heinrich Pudor. Doch all diese Genannten sind Schüler einer großen Meisterin, der Schwedin Ellen Key. Ihr Buch, das an der Schwelle des 20. Jahrhunderts erschienen, hat grade auch in deutschen Landen weithin Verbreitung gefunden und findet es noch. Der Titel des Buches »Jahrhundert des Kindes« ist eins der bekanntesten Schlagworte der Gegenwart geworden. Ellen Key hat überall Zustimmung erfahren, auch in Schulkreisen, auch in Elternkreisen, besonders auch in Frauenkreisen. Auch hervorragende Pädagogen der Gegenwart, etwa ein Münch oder ein Budde, versäumen es nicht, dieser Schwedin ihre Reverenz zu erzeigen. Ich kann nicht in diese Bewunderung einstimmen. Im Gegenteil, ich bin sehr erstaunt darüber, daß ein derartiges Buch, das wenig Kenntnis von der Kindesnatur, von der Schule und vom Leben enthält, solche Zustimmung und Verbreitung hat überhaupt finden können. Es gehört heute Mut dazu, eine andere Meinung als diese Schwedin zu haben. Stimmt man diesen Gedanken nicht zu, so ist man in Gefahr, als beschränkt und reaktionär zu gelten. Und doch muß man diesen Widerspruch klar und bestimmt aussprechen, besonders dann, wenn man der Meinung ist, daß eine derartige Zukunftsschule, wenn sie einmal verwirklicht werden sollte, nichts anderes bedeutet als ein Verderb für die Kinder und für das gesamte Vaterland.

Damit man jedoch klar erkennt, daß ich sehr eingehend mich mit Ellen Keys Gedanken beschäftigt habe und ernstlich bemüht bin, ruhig und sachlich zu urteilen und auch gern und freudig alles Gute anzuerkennen, wo es sich findet, will ich eine kurze Darstellung der Keyschen Gedanken vorausschicken und mit allem Nachdruck auch deren Vorzüge hervorheben.

Ein Vorzug des Buches ist, schon äußerlich betrachtet, ganz entschieden die blendende, feurige und anschauliche Sprache. Hier sind keine blassen und öden Abstraktionen zu finden. Überall sehen wir bunte Farben und herrliche Bilder. Und mit einer Wucht und Leidenschaftlichkeit weiß Ellen Key sowohl die alte Schule anzugreifen, als auch die Werbetrommel für ihre Zukunftsschule zu rühren, daß man zunächst ein gewisses Wohlbehagen empfindet. Stark pulsierendes Leben erfreut immer. Mit ihren Grundgedanken kann man sich ebenfalls ohne weiteres einverstanden erklären. Was soll die Schule? Sie soll einmal die Individualität des Kindes beachten und dann für das Leben, für die Wirklichkeit erziehen. Wohl wird das Erziehungsziel anderswo anders formuliert. Doch letzten Endes kommt man doch immer wieder auf diese zwei Punkte: Berücksichtigung des Kindes, Berücksichtigung des Lebens.

Ellen Key singt ein hohes Lied auf die Mutter und ihren herrlichen Beruf: Die Erziehung der Kinder! Darum weg mit Kindergarten und Kinderschule, die nur abplattende Gesellschaftserziehung bieten! In diesem Elternhaus muß das Kind möglichst lange bleiben, bis zum 9. und 10. Lebensjahr. Erst dann geht es hinein in die »Gesamtschule«, wo Jungen und Mädchen der verschiedenen Gesellschaftsschichten erzogen werden. Aber auch hier wird das Kind nach keiner Seite hin bedrängt und in ein Schema geformt. Es wählt sich selbst seine Unterrichtsfächer aus. Auch in dieser Gesamtschule muß das Leben der Menschen und das Leben in der Natur das Kind umbranden. Hier muß das Kind, ohne gegängelt und geleitet zu werden, seine Beobachtungen machen. Das wichtigste Zimmer der Schule ist das Bibliothekszimmer, besonders groß und besonders schön. Hier hat das Kind freie Auswahl. Was schadets, wenn das 10jährige Kind den Faust in die Hand bekommt? Die Kindesnatur lehnt schon von selbst das Unpassende ab. Und draußen in der Natur, da beobachtet das Kind, ohne immer wieder von langweiligen Lehrern auf dieses und das gestoßen zu werden, das geheimnisvolle Wachsen und Werden. Hier sammelt es Beobachtung und Erfahrung.

Die Unterrichtsfächer werden keinem aufgedrängt, sondern das Kind wählt sie sich selbst aus: Geschichte und Geographie, Naturwissenschaft und Mathematik. Unter Umständen ist diese Auswahl von der Jahreszeit abhängig. Frühling und Sommer passen mehr für das naturwissenschaftliche Studium, der kalte und scharfe Winter mehr für das mathematische Studium. Dabei werden diese Studien nicht dazu benutzt, um das Leben draußen in der Natur durch logische

Abstraktionen und Klassifikationen zu töten. Überall soll das Kind die großen Zusammenhänge beobachten, die Zusammenhänge im Leben der Natur und im Leben des Menschen. Auf Ganzheit kommt es an, nicht auf Zersplitterung.

Die Sprachen werden nie langweilig sein. Vor allen Dingen deshalb nicht, weil der öde Grammatikunterricht so gut wie ausgeschaltet ist. Wenn das Kind zur Lektüre gelangt, dann hilft es sich von selbst weiter. Es wälzt das Lexikon und arbeitet Buch nach Buch durch. Das Kind beschäftigt sich gern mit zusammenhängender Lektüre. Das Lesebuch mit der Häppchenkost ist für immer verschwunden.

In der Schule der Zukunft geht alles frei und fröhlich vor sich. System, Methode, Ordnung, Strafe, das sind Stützen der Pedanten der alten Schule. In der neuen Schule kennt man sie gar nicht mehr. Nur Freiheit und Freude herrscht dort. Daß es keine Zeugnisse und keine Prüfungen mehr gibt, ist eine Selbstverständlichkeit.

Auch das Äußere dieser Schule ist vornehm und schön. Draußen die Gärten und Sportplätze, wo sich die Jugend in Arbeit und Spiel frei bewegen kann. Drinnen überall große, hohe Zimmer. Klassenzimmer in unserem Sinne kennt die Zukunftsschule nicht mehr. Dafür aber große Räume, wo die Schüler, jeder nach Herzenslust, jeder an seinem Platz, fröhlich und unermüdlich arbeiten. Und überall sind Originale und Kopien von Kunstwerken. Die Skulptur und die Architektur bietet ihr Schönstes der Jugend dar. Und an den Fenstern sind auch im Winter Blumengärtlein angebracht, damit allezeit die Natur mit ihrem Leben und ihrer Schönheit veredelnd auf die froh arbeitende Schülerschar einwirken kann. Der Lehrer in der Zukunftsschule tritt zurück. Das Kind weiß ja selbst, was es soll. Das Kind hat vor allen Dingen auch die Bibliothek, wo es Anregung und Auskunft findet. Und doch soll der Lehrer der Zukunftsschule keine Puppe sein. Er soll doch hin und wieder mit seiner Meinung hervortreten, die garnicht subjektiv genug sein kann, die aber niemals irgend einem Schüler aufgedrängt wird. Der Lehrer der Zukunftsschule muß allerdings eins haben: Liebe, Verständnis und Sehnsucht nach den Kindern. Wenn sein Probejahr herum ist, entscheidet ein älterer Lehrer, der ihn ein Jahr lang beobachtet hat, über seine Anstellungsfähigkeit, vor allen Dingen aber entscheiden die Kinder selbst darüber, die ja diesen feinen Instinkt für das segensreiche Wirken eines Lehrers besitzen. Aus der Schule der Zukunft nach Ellen Key geht ein Geschlecht hervor, das nicht mehr verdummt ist, das nicht mehr ein kollektives Gewissen besitzt, sondern

das das Hirn und das Herz auf dem rechten Flecke hat und selbst mit Lust und Kraft sich und kommenden Geschlechtern die Zukunft bauen kann.

Ellen Key ist mit diesen Gedanken nicht ganz originell. Sie nennt selbst Montaigne, Rousseau und Spencer als ihre Meister. Und in der Tat kann man viel innere Beziehungen zwischen diesen und Ellen Key aufzeigen. Sie nennt dann vor allen Dingen Nietzsche, dem sie nicht nur ihren Individualismus verdankt, sondern auch ihre blendende Sprache. Ist sie so abhängig, so ist sie andererseits auch wieder gänzlich unabhängig, auf Schritt und Tritt sehen wir ihre Selbständigkeit, ihre stark ausgeprägte Subjektivität. An und für sich scheint es, als ob Ellen Key in jeder Weise das Glück unserer Jugend und den Segen unserer Schule förderte. Man steht entzückt und bewundernd vor dem Sonnenschein und Glanz, der über der Zukunftsschule Ellen Keys liegt. Doch scheint dieses nur so. Wir müssen tiefer graben und uns nicht durch ihre prunkvollen und leidenschaftlichen Worte gefangen nehmen lassen. Tun wir das, dann sehen wir all die großen Gefahren, die ihre Gedanken für unsere Jugend bedeuten.

Ellen Key ist in jeder Weise eine Fanatikerin, eine Agitatorin. Sie will unter allen Umständen Eindruck machen, sie will auf die Massen wirken, und sie wirkt auch durch die eigentümliche Art, wie sie die Dinge anfaßt, auf die Masse. In deutschen Landen hat sie ohne Zweifel eine Massenwirkung hervorgerufen, und die Jünger und Jüngerinnen dieser falschen Prophetin sind Tausende und Abertausende. Ihr Buch »Jahrhundert des Kindes« ist schon in einer hohen Auflage erschienen. Auch eine Volksausgabe ist in deutscher Sprache herausgegeben.

Als echte Agitatorin geht sie mit ihren Forderungen ins Maßlose. Das sieht man so recht, wenn man ihr Buch in die Hand nimmt. Überall Leidenschaftlichkeit und Überspanntheit. Sie kennt keine Grenze und kein Ziel. Sie ist aber auch in ihren Angriffen auf die alte Schule maßlos. Das, was sie dort angreift, ist eine Schule, wie sie heute kaum oder überhaupt nicht mehr existiert. Das ist eine Karikatur im schlimmsten Sinne des Wortes, denn über ihre beiden Ziele ist sich heute jede Schule und jeder Lehrer einig. Überall will man die Individualität des Kindes berücksichtigen und für das Leben erziehen.

Ellen Key haßt die Worte: System, Methode, Plan und Ordnung. Das Kind soll sich in aller Freiheit entwickeln. Sie setzt dabei voraus, daß das Kind imstande sei, schon selbst den Weg zu erkennen,

sich selbst die Bücher, die es braucht auszuwählen, selbst alle Schwierigkeiten, die im Wege liegen, hinwegzuräumen. Sie ist der Meinung, daß in der alten Schule nur Herdenmenschen erzogen würden. Sie aber will Herrenmenschen haben, Menschen, die sich nur von ihrem eigenen Gewissen leiten lassen. Sicherlich ist die Familie die natürliche soziale Gemeinschaft. Das wird ihr niemand bestreiten. Aber es ist doch eine Übertreibung, nun sofort behaupten zu wollen, als ob jeder Kindergarten und jede Kinderschule nur dazu da sei, um kollektive Dumme zu erzeugen. Es ist auch eine Übertreibung, wenn sie in der Kameradschaftlichkeit der Schule eine große Gefahr erblickt. Selbstverständlich kann aus der Kameradschaftlichkeit auch manches Nachteilige hervorgehen. Aber es strömt doch auch andererseits daraus viel Segen.

Wenn sie diese häusliche Schule bis zum 9. und 10. Jahre ausdehnen will, so vergrößert sie ungemein die Schwierigkeiten. Wer einmal Schulanfänger unterrichtet hat, der weiß, wie verschiedenartig die Kinder beschaffen sind, die uns in die Schule geführt werden. Das eine Kind bringt aus dem Elternhaus viel mit, das andere Kind wenig. Und hier muß schon etwas von der abplattenden und gleichmachenden Wirkung der Schule auftreten. Allein in diesem Sichineinanderfügen liegt doch auch ein großer Segen. Der Stein, der zum Bauwerk gebraucht werden soll, muß es sich gefallen lassen, daß er behauen wird. Diesen Segen der Gemeinschaft erkennt Ellen Key nicht. Wartet man nun mit dem Schuleintritt bis zum 9. und 10. Lebensjahr, |das wünscht ja Ellen Key, dann wird diese Verschiedenheit um so krasser hervortreten, dann wird die Schwierigkeit um so größer, die beiden Geschlechter aller Stände und Klassen in der »Gesamtschule« wirklich gemeinsam zu erziehen. Merkwürdigerweise widerspricht sich hier Ellen Key. Während sie noch eben beim Kindergarten die Kameradschaftlichkeit als eine riesengroße Gefahr hinstellt, preist sie sie in ihrer Gesamtschule als Segen und Vorteil. Eben war noch die Kameradschaftlichkeit Fehler, jetzt wird sie plötzlich zum Vorzug.

Die Zöglinge der Gesamtschule sollen nun ihre Fächer sich selbst auswählen. Ich kann doch erst dann wählen, wenn ich den Wert und die Art der einzelnen Gegenstände, die ausgewählt werden sollen, genau kenne. Man sehe sich nun einmal unsere 9 und 10-jährigen Kinder an, wie sie sich selbst ihre Unterrichtsfächer auswählen!? Was weiß ein Kind von 9 und 10 Jahren von dem Wert der Geschichte und Geographie, der Naturwissenschaft und Mathematik. Die Wahlfreiheit bei den Unterrichtsfächern ist in jeder Weise eine

törichte Forderung. Und dann erwartet Ellen Key, daß die Kinder selbständig und fleißig in den selbstgewählten Fächern ihre Arbeit leisten werden. Das ist ebenfalls wieder eine törichte Forderung. Kinder müssen zur Arbeit angetrieben werden. Kinder sind spielerisch veranlagt und müssen erst zur Arbeit erzogen werden. Ohne einen gewissen Zwang und Druck, ohne Aufsicht und Leitung geht es nirgends ab. Der Krieg ist gekommen, und die Kinder bekamen mehr Freiheit, hatten weniger Aufsicht, und siehe da, Verwilderung trat ein. Es mag einmal ein Musterkind vorhanden sein, das fleißig vorwärts strebt. Das ist jedoch eine so seltene Ausnahme, daß sie nicht maßgebend sein kann, und sicherlich sind derartige Musterkinder selbst nicht nach dem Geschmack von Ellen Key. Da ist unsere alte Schule doch viel praktischer. Da wird nicht lange gefragt, sondern gehandelt und gearbeitet. Sie führt von der Autorität zur Freiheit, vom Gehorchen zum Befehlen, vom Sichfügen zur Selbständigkeit. Es dürfte auch schwer sein, die Individualität eines Kindes von vornherein klar zu erkennen. Das Kind ist am wenigsten dazu geeignet, sich selbst zu erkennen. Kinder sind mit ihren Augen draußen in der Welt, in Wald und Feld. Sie stellen noch keine Selbstbetrachtungen an. Dazu sind sie noch in jeder Weise unbrauchbar. In vielen Fällen werden auch die Eltern nicht die Entscheidung treffen wollen, welche Fächer ihre Kinder nun wählen sollen. Einseitige Menschen werden sich und anderen zur Qual und können den Kampf ums Leben nicht erfolgreich kämpfen. Vielseitigkeit gibt die Möglichkeit, daß der Mensch den mannigfachen Schwierigkeiten des Lebens gewachsen ist. Zunächst kommt es auf eine allgemeine Bildung an, die jedes Kind erhalten muß. Auch Ellen Key hat eine derartige allgemeine Bildung im Auge und spricht von einem obligatorischen Bildungsstoff, obwohl doch eigentlich das Wort »obligatorisch« nicht in ihrem Lexikon stehen dürfte.

Es ist auf der anderen Seite wieder höchst bedauerlich, daß bei den Unterrichtsfächern Ellen Keys nicht der wissenschaftliche oder allgemeinbildende Wert entscheidend ist, sondern einzig und allein die praktische Verwendbarkeit. Dieser übertriebene Utilitarismus mag wohl für die Schwedin Ellen Key passen, die in jeder Weise für das englische Volk schwärmt, das allerdings überall den praktischen Nutzen entscheiden läßt. Für unseren deutschen Unterrichtsbetrieb darf dieser Gesichtspunkt nimmermehr allein entscheidend sein.

Wäre dieser Nützlichkeitsstandpunkt immer für unsere deutsche Schule maßgebend gewesen, so hätte sie nicht diese Erfolge erzielt. Wir pfeifen auf diesen fremdländischen Krämergeist und wollen ihn

niemals in unsere deutsche Wissenschaft kommen lassen. Die Gebrüder Grimm hätten sich nimmermehr mit unserer deutschen Sprache und dem deutschen Altertum beschäftigt, wenn sie immer nach dem Nutzen hinüber geschielt hätten. Echte Wissenschaft ist interessenlos und arbeitet nur einzig und allein der Wissenschaft halber. Und in unseren Schulen muß schon etwas von diesem idealen Geist gepflegt werden. Es gibt schon Krämerseelen genug, warum soll man auch in der Schule durch falsche Erziehung ihre Zahl vermehren? Ellen Key kehrt diesen Nützlichkeitsstandpunkt allzu sehr heraus. Weil ihr Grammatik und Mathematik ohne weiteres nicht nutzbringend erscheinen, werden sie von vornherein abgelehnt. Ellen Key hat keine Ahnung, welche wissenschaftlichen und welche sittlichen Werte beispielsweise in der Mathematik stecken. Diese Fächer sind doch grade geeignet die Urteilskraft in den Schülern zu wecken und zu stärken. Wenn das Ellen Key erkannt hätte, hätte sie auch ein Wörtlein dafür gehabt. Aber sie hat es eben nicht erkannt. Gradezu lächerlich ist aber, wenn sie sagt, der Winter mit seiner kalten und klaren Luft eigne sich ganz besonders für die Mathematik. Sie will in ihrer Zukunftschule fröhliche Arbeiter erziehen und dabei macht sie deren Arbeit tatsächlich abhängig vom Wetter. Ich weiß nicht wann Pythagoras seinen Lehrsatz gefunden hat, ob es Sommers- oder Winterszeit gewesen ist. Wer arbeiten kann der schaut nicht aus, ob das Wetter zu warm oder zu kalt sei, der arbeitet eben und tut seine Pflicht.

Die Fächer sollen nur große Zusammenhänge bringen. In der Naturwissenschaft z. B. sollen nicht biologische, physikalische, zoologische, botanische Kenntnisse geschieden werden, sondern überall sollen nur große Zusammenhänge dargeboten werden, »Ganzheit«, wie Ellen Key so schön sagt. Ebenso soll es in Geschichte sein. Es soll gleichzeitig Kulturgeschichte, Sprachgeschichte, Religionsgeschichte, Kriegsgeschichte usw. geboten werden. Wie sich das Ellen Key bei ihren Schülern denkt, ist mir nicht ganz klar. Ich weiß wohl, daß Menschen- und Naturleben kein System von scharf geschiedenen Klassen und Ordnungen darstellen, wie es Lehrbücher und schematische Übersichten glauben machen könnten. Wir haben überall im Menschen- und Naturleben organische Zusammenhänge und lebendige Wechselwirkung. Allein wenn ich mit meinem denkenden Verstand, mit meinem arbeitenden Hirn an das Menschen- und Naturleben herantrete, so muß ich isolieren, muß das Einzelne betrachten. Es geht garnicht anders, unser Denkvorgang macht das notwendig. Auch psychologische Überlegungen führen dahin. Ich kann nicht das Ganze

mit einem Blick überschauen, sondern die Enge des Bewußtseins nötigt mich dazu, auf einzelnes meine ganze Aufmerksamkeit zu richten. Es geht garnicht anders. Ich muß das Zusammenhängende bei meiner geistigen Arbeit irgendwie trennen. Selbstverständlich muß ich mir dabei bewußt bleiben, daß die Wirklichkeit immer Ganzheit bedeutet, und ich muß beim Unterricht auf dieses geheimnisvolle Gewebe des Zusammenhanges immer wieder hinweisen. Soweit ich unterrichtet bin, wird auch das überall im naturwissenschaftlichen Unterricht getan. Ellen Key jedoch stellt von vornherein das Kind hilflos und ohne Anleitung diesem bunten und schillernden Menschen- und Naturleben gegenüber, sie erwartet, daß es Beobachtungen macht und sich die Wissenschaften durch selbständige Arbeit aufbaut. Sie setzt die Kinder unserer Gegenwart im gewissen Sinne ins Paradies zurück, und erwartet nun von ihrer Selbständigkeit und Urteilskraft, von ihrem Arbeiten und Finden, daß sie in wenigen Jahren den Gang bis in unsere heutige verwickelte Kultur machen können. Das Kind soll allein das in wenigen Jahren vollbringen, wozu die gesamte Menschheit Jahrtausende voller Mühe und Arbeit nötig gehabt hat. Die Gedanken Ellen Keys sind Phantome, Utopien, die sich nimmermehr verwirklichen lassen. Die Schüler sehen eben nicht draußen in der Natur, und auch nicht im flutenden Menschenstrom der Großstadt das Wichtige, Wertvolle, sie sehen nicht die großen Zusammenhänge. Sie müssen zunächst von kundigen Führern darauf gestoßen werden. Diese kundigen Führer wissen allein, wo Hauptsachen und wo Nebensachen zu beobachten sind. Sie schützen allein das Kind vor Verwirrung und Verblendung. Wer Kinder kennt, der weiß, daß es Kleinigkeitskrämer sind, die niemals die großen leitenden Gesichtspunkte zuerst ins Auge fassen. Ein Kind wird niemals draußen in Feld und Wald eine Lebensgemeinschaft mit tieferem naturwissenschaftlichem Verständnis beobachten können, wenn es nicht von irgendeinem Lehrer zu diesem Sehen geschult ist. Der laufende Hase und der fliegende Rabe nimmt wohl sein Interesse in Anspruch, an dem geheimnisvollen Leben und Weben in der Natur geht es dagegen blind vorüber.

So stellt auch Ellen Key ihre Schüler hinein in die reiche und prunkvolle Bibliothek, wo sie selbständig sich die Bücher aussuchen sollen. Man denke sich die Kinder inmitten einer großen Bücherei! Wie hilflos und ratlos sind sie, und wie freuen sie sich, wenn ein Erwachsener ihnen in dieser Hilflosigkeit und Ratlosigkeit hilft! Ellen Key ist dabei der Ansicht, daß die kindliche Unlust ohne weiteres alles Unpassende und Verfrühte abstoßen würde. Wann erkennt das

Kind, daß es sich um verfrühte Lektüre handelt, die nicht für es geeignet ist? Doch erst dann, wenn es das Buch gelesen hat. Aber dann ist es ja schon zu spät, dann ist kostbare Zeit nutzlos verbracht. Handelt es sich andererseits um ein Buch, das vielleicht in sittlicher Beziehung für ein Kind noch nicht geeignet ist, was dann? Dann kann schon die Seele des Kindes vergiftet sein, und kein Erzieher war da, der das in der Zukunftsschule Ellen Keys verhindert hätte. Das Kind kann doch nicht aus der Überschrift oder aus den ersten Seiten sehen: Das ist nichts für mich, sondern es muß erst Zeit verschwenden und Gefahren durchmachen. Wahrlich ich möchte die Eltern sehen, die ihre Kinder in die Zukunftsschule von Ellen Key schicken möchten. Läßt man denn das Kind in körperlicher Beziehung essen und trinken, was sie wollen?

Bei dieser Gelegenheit überhäuft sie mit bitteren Vorwürfen und scharfem Sarkasmus das Lesebuch. Es zersplittere und es bringe Stoffe, die garnicht zusammen gehörten. Und doch hat sich in den Schulen Fibel und Lesebuch mit kürzeren Lesestücken eingebürgert. Und wie kommt das? Das muß doch irgendwie psychologisch begründet sein. Um solche Fragen bekümmert sie sich nicht. Mit hohlen Redensarten deckt sie alle Probleme zu. Das Lesebuch, wie wir es haben, ist in der Kindesnatur begründet. Kinder können noch nicht zusammenhängende Bücher lesen, dazu ist ihre Aufmerksamkeit und ihre Konzentration noch nicht zäh und ausdauernd genug. Für unsere Schüler der Unter- und auch der Mittelklasse ist das Lesebuch das Lieblingsbuch. Und wenn man den Kindern selbst die Entscheidung überläßt — und das will ja Ellen Key —, dann greifen sie immer nach den Büchern mit den kurzen und abwechselnden Stücken. Das Lesebuch ist selbstverständlich nur von vorübergehender Bedeutung. Allmählich soll das Kind auch zum Lesen zusammenhängender Werke erzogen werden.

Wie sich Ellen Key die Arbeit in den herrlichen Räumen ihrer Zukunftsschule denkt, kann ich nicht erkennen. Einen solchen Riesenbetrieb, wo jeder einzelne Zögling seine eigenen Wege gehen kann, kann ich mir garnicht vorstellen. Sie will ja keine Ordnung und keinen Plan und kein System haben. Wenn ich mir ihre Zukunftsschule verwirklicht denke, so herrscht dort etwas ganz anderes, als was Ellen Key sieht, es herrscht dort die größte Unordnung, Planlosigkeit und Verwirrung, so daß ein regelrechter Arbeitsbetrieb eine Unmöglichkeit ist.

Und welches Geschlecht wird aus der Zukunftsschule hervorgehen? Ein Geschlecht voll Anspruch und voll Egoismus, ein Ge-

schlecht, das zuchtlos und launisch ist, ein Geschlecht, das einseitig und genußsüchtig ist. Maulhelden schlimmster Sorte werden daraus hervorgehen, die nicht klar sehen und nicht ernst und gewissenhaft handeln können, eckige, wunderliche Gesellen, die sich in nichts fügen und finden können, die das Leben nicht meistern. Agitatoren und Fanatiker werden daraus hervorgehen, die nur ihre Person durchsetzen wollen, denen aber das Verständnis für fremde Art und fremdes Wesen abgeht, selbstsüchtige Menschen, die nichts wissen von Selbsthingabe und Opfer.

Ellen Key hat wohl herrliche Worte für ihre Gedanken, aber es sind doch nur Worte, es sind nur Theorien, die sich niemals restlos in die Wirklichkeit übertragen lassen. Und wo man etwas davon in die Wirklichkeit überträgt, da wird nur Unheil angerichtet. Ich behaupte, daß Ellen Key vier große Irrtümer in ihrem System hat.

1. Ellen Key kennt das Kind nicht. Alles, was sie vom Kind sagt, zeigt eine solche psychologische Unkenntnis, daß man den Satz aufstellen kann, daß Ellen Key niemals denkend und beobachtend den Kindern gegenüber getreten ist. Sie redet immer von Kinderschatten, aber nicht von Kindern mit Fleisch und Blut. Kinder sind zunächst unselbständig, sind nachahmelustig, sind autoritätenhungrig, sind Kleinigkeitskrämer, sind noch unwissend. Erst allmählich kann es zum Sehen, zum sicheren Urteilen, zum selbständigen Denken, zum starken festen Wollen, zur Freiheit, zur Persönlichkeit erzogen werden. Zunächst sind noch sinnliche Strafen und Belohnungen nötig, die Ellen Key ablehnt. Das wissen wir aus der Erfahrung, wissen wir von anderen Erziehern. Die Erziehung soll natürlich darüber hinaus führen. Das ist zunächst der Grundirrtum: Ellen Key sieht schon im Kind einen Erwachsenen, sie verwechselt Individualität und Persönlichkeit.

2. Ellen Key kennt unsere Schule nicht. Alle Vorwürfe, die sie unserer heutigen Schule macht, mögen in einzelnen Fällen berechtigt sein, aber im großen und ganzen haben doch auch wir Lehrer Liebe und Verständnis für Kinderart. Die meisten Lehrer überragen darin Ellen Key, die scheinbar gar keinen Umgang mit Kindern gehabt hat. Manche Forderungen, die Ellen Key als neu aufstellt, werden schon längst von den maßgebenden Schulleuten erfüllt. Ellen Key hat auch niemals tiefer über den Wert der einzelnen Unterrichtsfächer nachgedacht. Sie hat sich auch niemals gründlich in Schulbetrieben umgesehen. Mit einem Wort: Ihr Buch ist zumeist hohles Phrasengeklingel, in jeder Beziehung wirklichkeitsfremd.

Unsere Schule von heute hat viel größere Werte in sich, die

Ellen Key entweder ganz übersieht oder als Schattenseiten ausgibt. Es ist gut, wenn es auch in der Schule zunächst etwas zwangvoll und schwierig zugeht. Der große Goethe, für den Ellen Key doch so schwärmt, hat seinem Buch »Wahrheit und Dichtung« die Worte in griechischer Sprache vorgesetzt: »Nur der geschundene Mensch wird erzogen.« Ich weiß nicht, ob er da an all die Schwierigkeiten gedacht hat, die ihm bei seiner Entwicklung entgegen getreten sind. Sein Vater war etwas Pedant, das wissen wir. Aber mir will es nicht unmöglich erscheinen, daß grade diese Pedanterie ein Segen für Goethe gewesen ist. Diese väterliche Zucht hat dafür gesorgt, daß er mit seinen reichen und großen geistigen Gaben nicht zerflatterte, zerrann, verkam. Grade die begabtesten Schüler sind in der Zukunftsschule Ellen Keys in Gefahr, gänzlich zu verweichlichen und in aller Einseitigkeit zu Grunde zu gehen. Es ist doch nun einmal so, daß die Eiche, die im Freien wächst, wo Wind und Wetter sie umtoben, am tiefsten Wurzeln schlägt und am weitesten die Zweige ausdehnt.

3. Vor allen Dingen versteht eins Ellen Key nicht, die Frage, wie das Menschen- und Naturleben von der Seele der Schüler aufgenommen und dort zu neuem Leben umgestaltet werden kann. Es fehlt ihr mit einem Wort jedes pädagogische und methodische Verständnis. Sie haßt ja das Wort Methode, aber ohne Methode ist nun einmal kein erfolgreicher Unterricht möglich. Es muß irgendwie eine Methode, wenn auch unbewußt vorhanden sein. Die Methodenlosigkeit führt auf jeden Fall zur Ergebnislosigkeit. Wo Laune und Zufall herrschen, da kann nichts Großes geschaffen werden. Die Schüler, die Ellen Key uns schildert und die selbständig dem großen Menschen- und Naturleben oder der Bibliothek gegenüber stehen, sind bedauernswerte Menschen. Wie glücklich sind dagegen diejenigen Kinder, die einen trefflichen Führer diesen großen Zusammenhängen, diesen Ganzheiten gegenüber haben. Sie werden allmählich selbständig, während die Zöglinge Ellen Keys ewig unselbständig und blind bleiben.

4. Vor allen Dingen mache ich Ellen Key zum Vorwurf, daß sie unsere Kinder nicht zur Selbsthingabe und Selbstbeschränkung erzieht. Selbstverständlich soll jedes Kind sich entwickeln, so gut es nur möglich ist, aber es soll doch auch gleichzeitig das Bewußtsein in sich haben, daß es nicht nur für sich da ist, sondern für die Gesamtheit. Staatsbürgerlicher Sinn und vaterländische Gesinnung muß in unserer Jugend geweckt und gestärkt werden, damit auch sie fähig wird, das große Erbe, das sie von den

Vätern übernimmt, weiter zu geben an kommende Geschlechter. Wohl sollen die Anlagen des Kindes entwickelt werden, aber dabei muß doch auch manches umgebildet, manches unterdrückt und gehemmt werden. In der Seele des Kindes wohnt Gutes und Böses nebeneinander, beides kann nicht in gleicher Weise gefördert werden. Wo Kinder sind, gibt es auch Bosheit. Von diesem Kampf gegen die Bosheit weiß Ellen Key nichts.

Hoffentlich hat Ellen Key, die besondere Vorliebe für England besitzt und auch diese im gegenwärtigen Krieg zum Ausdruck gebracht hat, nicht das Verlangen, mit ihren schulreformerischen Gedanken auch fernerhin erfolgreich in Deutschland in kommender Zeit aufzutreten. Mag sie in England mit ihren Gedanken wirken, so viel sie will, wir verweigern ihr den Eintritt in unser deutsches Vaterland, weil sie doch nur mit ihren hochtrabenden leeren Redensarten Unheil und Schaden anrichten kann.

Auch diejenigen, die in den Fußtapfen der Schwedin Ellen Keys wandeln, wollen wir nicht als Führende dulden. Die Zeiten, wo ein Ludwig Gurlitt, Berthold Otto u. a. auf dem pädagogischen Gebiete eine große Zuhörerschaft fanden, muß vorüber sein. Sicherlich werden neue falsche Propheten aufstehen, die in kommenden Zeiten den radikalen Individualismus weiter predigen werden. Wir dürfen nicht auf sie hören. Das wäre zum Verderb unserer Kinder und unseres Volkes. Wir haben ganz andere Meister, denen wir folgen können. Ich denke da an Pestalozzi, Schiller, Fichte, Schleiermacher, Kant und wie sie alle heißen. Ich denke jedoch auch an unseren Altmeister Goethe, den so oft Ellen Key als Kronzeugen aufruft. Wohl hat Goethe als sein Bildungsideal aufgestellt, daß die Entwicklung der Kräfte des Menschen sein Glück bedeuten, und daß vor allem der Mensch sich selbst leben muß. Aber dieses Bildungsideal hat je länger, je mehr eine Ergänzung gefunden. Der Mensch muß auch um anderer willen leben lernen. Das wird oft zum Ausdruck gebracht. Ich erinnere nur an Faust, der in rastloser gemeinnütziger Tätigkeit den Weg zur Selbsterlösung fand.

Bei Ellen Key fühle ich mich als Christ und als Deutscher, je mehr ich mich in ihre Gedankenwelt vertiefe, wie in der Fremde. Sie ist nicht nur unchristlich, sie ist auch undeutsch. Wollen wir die deutsche Zukunftsschule aufbauen, so müssen wir uns Baumaterial bei unseren genannten deutschen Meistern holen. Durch sie sind wir groß geworden, durch sie können wir einzig und allein groß bleiben. Durch die Verwirklichung von Ellen Keys Gedanken kommen wir zu Anarchie und Selbstvernichtung.

Vor allen Dingen noch eins: Wir wollen uns von der hohlen und inhaltsleeren Phrase los machen und wieder schlicht und einfach unsere Pflicht tun. Ellen Keys Buch ist für mich nichts anderes als eine große Phrase, vorgetragen mit gefallsüchtigem Gespreize und hohler Pathetik, fern von Verständnis für die Jugend und unechter Liebe zu den Kindern. Bedauerlich ist es, daß diese große Phrase so viel Anklang im deutschen Volke finden konnte. Auch der Titel des Buches »Jahrhundert des Kindes« wurde unter uns zur hohlen Phrase. Während wir immer von dem Jahrhundert des Kindes sprachen, nahm die Zahl der Kinder in unserem deutschen Volke von Jahr zu Jahr ab. Die Zahl der Särge drohte im Jahre größer zu werden als die Zahl der Wiegen. Geburtenrückgang und Jahrhundert des Kindes, wie reimt sich das zusammen?

Auch wir sind dafür, daß das Kind zu seinem Recht kommt. Die Kinder sollen niemals in Not verkommen oder in Drill verkümmern. Auch wir wollen daß allezeit warmer Sonnenschein unsere Jugend durchflutet und helles Lachen unsere Kinderwelt durchdringt. Aber wir wollen unsere Kinder auch rechtzeitig an Pflichten gewöhnen, daß sie später selbst im Stand sind, warmen Sonnenschein und helles Lachen um sich zu verbreiten. Wir wollen dafür sorgen, daß sie nicht nur für sich etwas sind, sondern auch für andere. Nur dort ist eine große Zukunft, wo man nicht nur von Rechten predigt, sondern auch von Pflichten. Wenn wir alle, alt und jung in kommenden Friedenszeiten unsere Pflicht tun, dann bleibt unser deutsches Vaterland auch in Zukunft stark und groß.

B. Mitteilungen.

Wie ich Memorierstoffe behandle und wie ich sie verwerte.

Eine pädagogische Studie

von Sofie Mical, städtische Kindergärtnerin in St. Pölten (Nieder-Österreich).

(Schluß.)

Ich gehe nun zur biographischen Behandlung meiner Arbeit über.

[Untersuchung auf Geschlecht und Alter.] Meine Abteilung, die Abteilung des städtischen Kindergartens, zählte im Schuljahre 1911—12 34 Knaben und 18 Mädchen. Es ist meine Absicht, zu untersuchen 1. wie sich die Geschlechter und 2. wie sich einzelne Kinder zu den Memorierstoffen verhielten.

Bei genauester Untersuchung konnte ich feststellen, daß sowohl Knaben als Mädchen in der Bevorzugung der Memorierstoffe gleicher Meinung waren. Es ist nur der Unterschied zwischen aufgeweckten und weniger begabten Kindern zu bemerken.

Meine Forschung hat sich nun damit zu befassen, ob das Verhältnis der begabten Knaben zu den begabten Mädchen ein gleiches oder ein ungleiches ist. Wie ich schon erwähnte, zählte meine Abteilung 34 Knaben. Eine gründliche Untersuchung ergab, daß sich darunter 23 aufgeweckte und 11 weniger talentierte Knaben fanden. Das Verhältnis der geweckten Mädchen zu den schwächeren ist 12 : 6. Es ergibt sich somit zwischen begabten Knaben und begabten Mädchen in meiner Abteilung ein Verhältnis von 68 : 67. Die Zahl der begabten Knaben überwiegt.

Von den 23 geweckten Knaben waren einer dreijährig, acht vierjährige, zehn fünfjährige und vier sechsjährige Kinder.

Wenn ich nun wieder daran gehe, zu vergleichen, in welchem Kindesalter das Interesse an Memorierstoffen am größten ist, so stellt sich folgender Prozentsatz heraus. Von vier sechsjährigen Knaben der Abteilung waren alle sehr aufmerksam, es sind also 100 % Sechsjähriger. Von 14 Fünfjährigen brachten zehn den Memorierstoffen großes Interesse entgegen. Es stellen sich also 71 % heraus. Bei den Vierjährigen läßt sich ein Prozentsatz von 61 % feststellen, denn von 13 Vierjährigen folgten 8 den Memorierstoffen leicht und gern.

Von den Dreijährigen folgten nur 33 % den Memorierstoffen leicht, da von 3 Dreijährigen nur ein Zögling Aufmerksamkeit zeigte.

Bei den Mädchen derselben Abteilung lassen sich folgende Zahlen anführen: Von 4 sechsjährigen Mädchen waren alle fleißig und lernten gern, es sind also wie bei den Knaben 100 % zu verzeichnen. Von 6 fünfjährigen Mädchen zeigten sich nur 4 begabt, das ergibt 60 % zum Unterschiede von 71 % bei den Knaben gleichen Alters.

Bei den vierjährigen Mädchen waren von 6 nur 3 aufmerksam, also 50 % im Gegensatze zu 61 % bei den gleichaltrigen Knaben. Die beiden dreijährigen Mädchen verhielten sich den Memorierstoffen gegenüber ziemlich teilnahmlos, während bei den Knaben derselben Altersstufe 33 % Anteil nahmen.

Es ergibt sich das Resultat: »Mit zunehmendem Alter wächst das Interesse am Memorierstoffe.« Das ist wohl eine ganz selbstverständliche Folge, da sich entwicklungsgemäß der Anschauungs- und Auffassungskreis des Kindes von Jahr zu Jahr erweitern muß.

Meine Aufzeichnungen, die ganz gewissenhaft gemacht wurden, führen zu dem Schlusse, daß Knaben im Alter von 3—6 Jahren in der geistigen Entwicklung den Mädchen des gleichen Alters überlegen sind.

Es wäre interessant, das Resultat der Untersuchung an anderen Anstalten mit dem Resultate meiner Untersuchung zu vergleichen, um zu sehen, ob meine Aufzeichnungen nur ein zufälliges Ergebnis waren.

Ebenso wäre eine zweite Untersuchung, wie sich Kinder, die keine Gelegenheit haben, das Memorieren zu üben, wie es bei mir geübt wird,

oder die überhaupt gar nicht memorieren, Sprüchen und Liedern gegenüber verhalten, von großem Werte.

Das Verhalten einzelner Kinder zu den Memorierstoffen als Ergebnis meiner Beobachtungen sei hier noch besonders erwähnt.

Ein fünfjähriger Knabe, der sonst wenig Anteil an dem Memorierstoffe zeigte, fiel mir dadurch auf, daß er zur Zeit der freien Beschäftigung meist Gegenstände, Tiere usw. aus dem eben behandelten Memorierstoffe frei darstellte, sei es, daß er sie zeichnete, aus Papier ausschnitt oder mit Stäbchen, Täfelchen oder Ringen darstellte. Ein Beweis für seine Anteilnahme.

[Die Memorierstoffe werden den Außenvorgängen angepaßt.]

Im Gegensatze zu diesem Knaben war die Tätigkeit eines anderen nahezu gänzlich untalentierten, der nichts aus sich selbst schaffen konnte, aber jede Gelegenheit, bei der er memorieren konnte, mit Freude begrüßte, und es war auffallend, daß er die Memorierstoffe passend zur Anwendung brachte. Z. B. bei unbeständigem Wetter zitierte er die Verse: »Das ist ein närrisches Wetter« usw. Bei Regenwetter fing er zu singen an: »Nur Wasser, nur Wasser, es wird immer nasser.«

[Darstellen und Dichten.]

Ein sehr aufgeweckter vierjähriger Knabe, der auch viel frei darstellte, hatte die Eigentümlichkeit, daß er nur solange als er sich unbeobachtet glaubte, alles mögliche sang und memorierte und die Memorierstoffe auch dramatisierte. Er machte auch selber kleine Reimversuche. Der Kleine zeigte schauspielerisches Talent, verstummte aber sofort, wenn er sich beobachtet fühlte und stellte seine Arbeit ein.

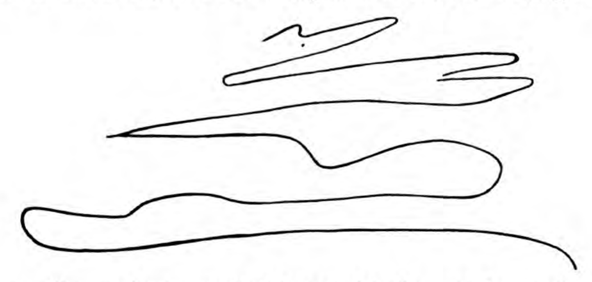
Ein sechsjähriger Bub aus sehr armen Verhältnissen, man könnte ihn nahezu verwahrlost nennen, zählte unbedingt zu den begabtesten Zöglingen meiner Abteilung. Er gestaltete die Memorierstoffe in Erzählungen um. Während der Pause scharte ich immer eine Anzahl von Kindern um ihn, und er gab dann die umgewandelten Memorierstoffe zum besten. Bei allen Erzählungen nahm der Kasperl die erste Stelle ein. Auch der Osterhase reizte seine Phantasie und ich konnte ihm die drolligsten Geschichten von Osterhase und Kasperl ablauschen.

[Freiwillige Wiederholung ohne Zeichen der Ermüdung.]

Ein anderer Vierjähriger verhielt sich einem Memorierstoff gegenüber anscheinend teilnahmlos, wurde dieser aber durch oftmaliges Hören sein Eigentum, dann konnte er unermüdlich immer und immer wieder das Gleiche sagen. Man konnte z. B. zehnmal und öfter hören: »Übers rote Ziegeldach und der Schweif kommt hintennach.« Er hatte jedenfalls Freude über die neue Errungenschaft, wurde durch die Wiederholung nicht ermüdet, der Stoff verlor für ihn dadurch nichts an Anziehungskraft; das Kind brauchte eben sehr viele Apperzeptionshilfen, bis sein Geist rege wurde.

Ein Knabe, der im Schuljahre 1910—11 allen Spielen und Beschäftigungen ganz teilnahmlos gegenüber gestanden hatte, machte mir im Schuljahre 1911—12 große Freude, er war ganz verändert, zählte auf einmal zu den fleißigen, lerneifrigen Kindern. Jedem Memorierstoff, der wie schon wiederholt erwähnt, vorher erlebt worden war, brachte er großes Interesse entgegen. Auch die typische Ungelenkigkeit seiner Hände, die wohl nichts

anderes war als das Unvermögen, Gesehenes nachzubilden, hörte wie mit einem Schlage auf. Es zeigte sich sogar das Erwachen der Phantasie. So zeichnete er unter anderm eines Tages den Wind in beifolgender Weise.



[Phantasiearmut.] Ein anderer sechsjähriger Knabe zeigte großes Interesse an allen Memorierstoffen. Er lernte sie leicht, konnte aber nur sehr mangelhaft aus der Phantasie gestalten. Vorgezeigtes, Vorgezeichnetes machte er gerne nach. Er liebte die Freibeschäftigungen nicht.

Ein vierjähriger Knabe begleitete all sein Tun mit Hersagen oder Singen einiger Zeilen aus den gelernten Memorierstoffen. Ganz besonders gerne sang er: »Hansel, Michel kommt herbei« oder »Kennst du den dicken, den runden, den hellen Gesellen der Nacht?«

Der Sechsjährige, der so schön vom Meere erzählt hatte, machte dem oberflächlichen Beobachter den Eindruck, als ob er dem Memorierstoff gar kein Interesse entgegenbringe, denn nur sehr selten sprach er so wie die übrigen Kinder laut mit.

[Stark entwickeltes Ehrgefühl.] Ich bemerkte aber bald, daß er sich intensiv mit dem Memorierstoffe beschäftige, doch sprach er nicht eher laut mit, als bis er ihn tadellos beherrschte. War dies der Fall, was nie lange dauerte, so meldete er sich gerne zum Alleinsagen.

Nun will ich auch jene Mädchen anführen, die durch ihr Verhalten den Memorierstoffen gegenüber auffielen.

Ein vierjähriges Mädchen hatte ganz besondere Freude am Deklamieren, ahmte dabei ganz meine Redeweise nach und spielte sich gerne auf die Lehrmeisterin anderer Kinder hinaus. Ich bekam von ihm oft zu hören: »Na, paß auf! sag' schön nach!« Sie brachte auch von daheim einen Schatz von Liedern und Gedichten mit, deren Text just nicht kindlich zu nennen war.

[Wenig Selbstvertrauen.] Ein sechsjähriges Mädchen, das erst seit Beginn des Schuljahres 1911—12 den Kindergarten besuchte, zeigte sich anfangs ganz teilnahmlos und gab jedesmal auf meine aufmunternden Worte zur Antwort: »Das kann ich nicht.«

Wäre ich in das Kind gedrungen, so hätte ich es wahrscheinlich erlebt, daß es eines Tages überhaupt nicht mehr in den Kindergarten gekommen wäre. Ich ließ die Kleine gewähren, zwang sie zu gar keiner Beschäftigung und erlebte bald die Freude, zu sehen, daß die Kleine ihre Scheu verlor, gerne im Chor mitsprach, und am Schlusse des Schuljahres

zählte sie zu meinen fleißigsten Zöglingen. Sie war sehr betrübt, als sie hörte, daß nun Ferien seien und sie zu Hause bleiben dürfe.

Noch ein zweites Mädchen entwickelte sich in der gleichen Weise.

[Freude am Reime.] An einem anderen sechsjährigen Mädchen, das aus Mähren gekommen war und nur böhmisch sprach, konnte ich beobachten, welche Freude die Kleine an Reimgeklingel und Rhythmus hatte.

Sie fing die Reime auf, sprach sie zu Hause nach und wollte von ihrer Mutter durchaus haben, daß diese mit ihr die Gedichte weiter lerne. Die Mutter des Kindes kam eines Tages zu mir und bat mich, ihr die Gedichte aufzuschreiben, damit sie sie mit dem Kinde lernen könne, es sei dies der Kleinen Wunsch.

Ein drittes sechsjähriges Mädchen war ein absolut verläßliches Kind. Sie konnte alle Gedichte zuerst, stockte auch nie bei Beginn einer Verszeile und half jedem zaghaften Kinde unerschrocken weiter. Sie war auch der Liebling aller andern Kinder. Sie räumten ihr neidlos die erste Stelle ein. Die Kleine stand auch bei allen andern Spielen und Beschäftigungen als tadelloses Vorbild da, so daß es mir ganz unmöglich war, diese Sonderstellung zu verhüten. Es war gewiß zu verwundern, daß das Mädchen dadurch nicht eitel und vorlaut wurde.

[Viel Mütterlichkeit.] Ein vierjähriges Mädchen von ganz seltener Begabung trachtete mit dem Musterkinde Schritt zu halten. Es lernte erstaunlich leicht und gerne und jeder, der es nicht wußte, daß das Kind erst vier Jahre zähle, mußte es für ein sechsjähriges Kind halten. Besonders bemerkenswert ist an ihm, daß es große Freude daran fand und auch nicht müde wurde, alle im Kindergarten gelernten Lieder und Gedichte daheim dem zweijährigen Schwesterchen vorzusagen und vorzusingen. Erst wenn das kleine Schwesterchen mitplapperte, gab sich die Größere zufrieden.

[Dem Kinde ersteht im Kindergarten eine neue Welt.] Zum Schlusse will ich noch eines Mädchens erwähnen, das mir immer den Eindruck eines etwas beschränkten und faulen Kindes machte. Es saß teilnahmlos da, wenn etwas memoriert oder gesungen wurde. Um so größer war mein Erstaunen, als ich die Entdeckung machte, daß das Kind tadellos alle Memorierstoffe inne habe und wie schön es diese wiedergab. Es sprach sich die Lieder und Gedichte bei jeder Freibeschäftigung vor und ich konnte es belauschen, ohne daß es davon eine Ahnung hatte. Später konnte ich auch bemerken, welch reiche Phantasie die Kleine beim freien Spiel entfaltete. Das Mädchen ist das Kind eines ganz armen Mannes (die Mutter ist tot), es bekam daheim gar keine geistige Anregung, im Kindergarten erschloß sich ihm eine neue Welt.

Bei genauer Durchsicht meiner biographischen Aufzeichnungen finden sich alle Punkte bestätigt, die mein erstes Resumé ergeben haben und darum habe ich sie in meine Arbeit aufgenommen.

Memorieren war nicht der einzige Zweck beim Erlernen der Sprüche und Lieder, sie sollten im Spiele Verwertung finden, das heißt sie sollten dramatisiert werden, und damit bin ich bei einem weiteren Punkte meiner Arbeit angelangt. Was stellen die Kinder gerne dar und wie stellen sie es dar?

Friedrich Fröbel, der große Pädagog und Philosoph, der die Kindesseele mit voller Hingebung und Liebe studierte, hat nur zu bald erkannt, daß jedes normale Kind eine unbezwingliche Lust habe, alles was in seinen Gesichtskreis kommt, nachzuahmen. Das Ausdrucksvermögen der Kinder ist aber auf der Kindergartenstufe noch sehr gering. Fröbel kleidete Ereignisse und Dinge, die dem Kinde nahestehen, in Spiele. Diese Spiele fanden in dem von ihm gegründeten Kindergarten Verwendung. Auch der moderne Kindergarten, der Fröbels Ideen ausbaut und vervollkommnet, kann der Darstellungsspiele nicht entbehren. Ich habe in meiner langjährigen Praxis diese Erfahrung gemacht. Von einer gebildeten Kindergärtnerin setzt man voraus, daß sie alles Läppische und alles Unkindliche aus ihrer Anstalt verbannt.

Ich muß nun wieder auf die von mir im Schuljahre 1911—12 durchgenommenen Memorierstoffe zurückkommen und an ihnen zeigen, wie solche Darstellungsspiele in meinem Kindergarten gespielt wurden.

Die ersten Versuche, zu dramatisieren, zeigten die Kinder beim Drachensprüchlein. Sie machten ein freundliches Gesicht und sprachen die Worte: »Fröhlich seine Augen schauen usw.« Die Länge des Schweifes wurde durch Auseinanderspreizen der Arme dargestellt.

Das 2. Spiel »Wenn das Laub fällt« stellt schon größere Anforderungen an das Darstellungsvermögen der Kinder. An der Hand des Textes will ich die Ausführung dieses Spieles erklären:

1. »Der Wind fährt durch die Bäume und bläst so laut hu, hu,
Er schüttelt ihre Zweige, er schüttelt ihre Zweige
Und wirft dann das Laub uns zu.

2. Nur schnell zur Hand den Rechen, das Laub zu Haufen schnell,
Rührt fleißig ihr die Hände, rührt fleißig ihr die Hände,
Geht's hurtig von der Stell.

3. Habt ihr das Laub gesammelt hübsch säuberlich und fein,
Dann füllet in die Körbe, dann füllet in die Körbe
Die dürren Blätter schnell ein.

4. Und seid ihr damit fertig, könnt ihr nach Hause gehn,
Es schmeckt dann nach der Arbeit, es schmeckt dann nach der Arbeit
Das Nachtmahl doppelt schön.«

Bei diesem Spiele standen die Kinder in zwei Stirnreihen. In den erhobenen Händen hielten sie selbstgesammeltes, abgefallenes Laub. Sie stellten so die Allee vor. Ein Kind war der Wind, es lief durch die Reihen und blies dabei »hu, hu«, die Bäume (die Kinder) ließen dabei das Laub fallen. Nun kam eine Anzahl schon vor Beginn des Spieles hiezu bestimmter Kinder mit Rechen, Körben und einem Leiterwagen. Sie rechten das gefallene Laub zusammen, füllten es in ihre Körbe und luden es auf den Leiterwagen, auf dem sie es dann fortführten in eine Zimmerecke, die das Daheim der Kinder vorstellte. Dort ruhten die fleißigen Arbeiter aus und ahmten durch Hand- und Fingerbewegungen das Nachtmahlessen nach.

Es würde zu weit führen, die Spielweise jedes Spieles nach obigem

Muster genau anzuführen. Ich werde mich darauf beschränken, nur die von den Kindern besonders gerne dargestellten Spiele anzuführen, die für die dramatische Veranlagung und Entwicklung der Kleinen Zeugnis geben.

Das Schneemannspiel

1. Kindlein eilen hin und her
In dem Hof voll Lachen,
Und sie plagen sich gar sehr
Heut beim Schneemannmachen.

2. Eins und zwei und drei und vier,
Ist es schon geschehen,
Und man sieht den Schneemann hier
Herrlich aufrecht stehen.

3. Nun den Hut schön aufgesetzt,
In der Hand den Stecken,
In den Mund die Pfeife jetzt
Sieht er aus zum Schrecken.

4. Kindlein aber fürcht sich nicht,
Tanzt im Ringelrunde,
Sieht dem Schneemann ins Gesicht
Mit dem roten Munde.

5. Tralala und hopsasa
Grüß dich Gott, Herr Vetter,
Morgen sind wir wieder da,
Wenn nicht taut das Wetter.

Zuerst wurde ein Kreis gebildet, der den Hof darstellen sollte. Aus dem Kreise wurden dann die Darsteller gewählt. Ein Kind ward zum Schneemann erkoren, einige andere Kinder hatten die Aufgabe, den Schneemann in den Hof zu wälzen. Das Wälzen und das Wälzenlassen riefen Lachstürme hervor. Stand der Schneemann an seinem Platze, dann ging's ans Ausschmücken. Auf den Kopf erhielt er einen Papierkappe, in die Hand einen Stecken und in den Mund ein Stück Holz als Pfeife. Nun tanzten die Kinder im Kreise um den Schneemann herum und klatschten dazu munter in die Hände.

Wenn wir uns an unsere eigene Kindheit erinnern, dann wissen wir auch, welche Rolle der Schneemann im Leben des Kindes spielt, und wir können dann begreifen, daß gerade dieses Spiel von den Kindern mit Begeisterung gespielt wurde. Es ist dem Kindesleben abgelauscht, ja von meinen Zöglingen ausdrücklich begehrt worden.

Das Spiel »Beim Dreschen« verdient ebenfalls besondere Erwähnung.

1. Hansl, Michel kommt herbei,
Drescht den Hafer eins, zwei, drei,
Schwingt den Flegel mit Geschick:
Tack, tack, tack und tick, tick, tick.

2. Drischt der Bauer Hafer aus,
Spricht das Spätzlein: »Ei der Taus,
Wie das hell und lieblich klingt,
Wenn man so den Flegel schwingt.«

3. Kommt das Spätzlein tapp, tapp, tapp.
Fällt für mich kein Körnlein ab?
Schreit das Spätzlein »piep, piep, piep,
Bäuerlein ein Körnlein gib«.

4. Und der Bauer lacht und spricht:
»Nimm dir nur, du kleiner Wicht,
Bist nicht groß und bist nicht schwer,
Frißt mir nicht die Scheuer leer.

5. Aber naht der Frühling sich,
Liebes Spätzlein, denk an mich,
Hol mir dann von Baum und Strauch
Alle bösen Raupen auch.«

Um die Scheuer darzustellen, stellten sich die Kinder im Kreise auf, ein Kind war der Bauer, zwei Knaben übernahmen die Rollen der beiden Knechte, Hansel und Michel. Sie standen außerhalb des Kreises und wurden vom Bauern in die Scheune geholt. Zwei bis drei kleine Kinder wurden zu Spätzlein bestimmt. Sie flogen zuerst mit Armkreisen um den Kreis herum, durch den Lärm des Dreschens angelockt, kamen die Spätzlein zur Scheune. Gedroschen wurde in der Weise, daß der rechte Arm abwechselnd ausgestreckt und im Ellbogen wieder abgebogen wurde, gleichzeitig stampften die Drescher mit dem rechten Fuß. Nun sangen Spätzlein und Bauer im Wechselgesang und jene pickten dann die Körner auf.

Wechselgesang gab es auch bei dem Spiele »Die Hühner und der Osterhase«. Die Gewandtheit und die Ausdrucksfähigkeit der Kinder hatte ganz besonders zugenommen. Das wird aus meiner Beschreibung des Spieles auch hervorgehen. Es stellte schon ganz erhebliche Forderungen an die Kleinen, die jedoch niemals einen Zwang empfanden, sondern das Spiel immer selbst vorschlugen.

1. Vor dem Tor steht einer drauß,
Will herein in unser Haus,
Will Besuch heut machen.

2. Ei ihr Hennen, kommt zu mir,
Bringt von da und dort und hier
Eure Siebensachen.

3. Brauch ja viele Eier heut
Zu der lieben Osterzeit
Für die braven Kinder.

4. Und die Hennen ga, ga, ga,
Eilen her von fern und nah,
Immer geht's geschwinder.

5. Jede bringt ein Ei herbei,
Voll ist's Körbchen, ein, zwei, drei.
Nur der Hahn bleibt stehen.

6. »Eierlegen«, denkt der Wicht,
»Ist doch meine Sache nicht«,
Und beginnt zu krähen.

7. Osterhas sagt: »Danke schön!
Übers Jahr auf Wiedersehn
Zu der Frühlingsfeier!«

8. Eilt dann schnell zum Walde fort,
Sitzet still und malet dort
Bunte Ostereier.

Die Kinder bildeten einen Kreis, zwei von ihnen faßten sich an den Händen, die sie dann hochhoben, das war das Hoftor, durch das der Osterhase, von einem Kinde dargestellt, mit einer Bütte am Rücken hereinkam. Er sang die ersten drei Strophen des Liedes. Im Kreise, unserem Hofe, standen kleine Körbchen, die die Nester darstellten. In jedem lagen einige Toneier, die die Kinder bei einer früheren Beschäftigung selber geformt hatten. Auf den Ruf des Hasen kamen die Hennen, die schon vor Beginn dazu gewählten Kinder, ga, ga, ga, ga rufend, herbei, entnahmen dem Neste je ein Ei, das sie dem Hasen in die Bütte legten. Nun sang dieser wieder die Verse der siebenten Strophe und lief in eine Zimmerecke, die unser Wald sein mußte, wo er lustig drauf los pinselte, um die Eier zu färben.

Die Kinder verlangten stets stürmisch eine Wiederholung des Spieles.

In ähnlicher Weise wurden auch alle andern Memorierstoffe verwertet. Die Darstellungsweise ergab sich immer aus dem Texte. Die kindlichen Verse und der leichtfließende Rhythmus erfreuten sich großer Beliebtheit bei meiner Jugend.

Es ist nur schade, daß mit dem Tage, an dem das Kind die Schule betritt, diese Art des Spieles ein Ende hat und daß dann manch schönes Talent in seiner Entfaltung gehemmt, wenn nicht gar unterdrückt wird.

Es müßte sich doch auch in der Schule noch Zeit finden lassen, das Darstellungsvermögen des Kindes ohne Zwang zu pflegen, zu entwickeln.

Die zahlreichen Gegner des Kindergartens, zu denen leider auch noch viele Lehrer gehören, bemängeln es, daß im Kindergarten alles besungen werde, sie meinen, es müsse das Kind ermüden. Sie hätten nicht unrecht, wenn der Kindergarten beim Spiele irgend einen Zwang ausübte, das ist aber nicht der Fall.

Bei mir, in meinem Kindergarten, wählen die Kleinen meistens selbst Spiel und Beschäftigung oder ich komme ihnen durch Anregung dessen wovon ich sicher bin, daß ihre Gemüter gerade jetzt dazu offen sind, entgegen. Kinder, die nicht mittun wollen, schauen zu, bis sie Lust dazu bekommen.

Seit einem Jahre habe ich auch das freie Darstellen in meinen Beschäftigungsplan aufgenommen, mußte es aber meiner kleinen Schar erst anpassen. Ich hielt es vor allem andern für unerläßlich, den Kindern Gelegenheit zu geben, sich »anzuwursteln«. Welches Kind tut das nicht gerne?

Es mußte Garderobe herbeigeschafft werden. Ich sammelte zu diesem Zwecke von Bekannten und Verwandten allerlei Flitter, alte Hüte, Federn, Stoffreste, Vorhänge u. dergl. Alles wurde sorgfältig gereinigt und desinfiziert, allerlei Behelfe wie Blumen, eine Krone, Schmetterlingsflügel, bunte Kappen usw. von mir noch aus Papier angefertigt und nun konnte ich an die Ausführung meiner Idee schreiten.

Vor allem andern mußten die Kinder mit dieser neuen Spielart vertraut gemacht werden. Man möge im Auge behalten, daß es 3—6 jährige Kinder sind, mit denen ich zu tun habe. Keine gute Mutter wird Kinder dieser Altersstufe nicht ganz unbeaufsichtigt und ohne Anleitung spielen lassen, es ist also ganz selbstverständlich, daß auch die für dieses Alter vorgebildete Erzieherin die Spiele ihrer Zöglinge überwacht und leitet. Vierzig Kinder der gleichen Altersstufe bedürfen der führenden Hand, sonst gibt es ein großes, wüstes Durcheinander, das keines der Kleinen befriedigen kann.

Ich machte also meinen Zöglingen eines Tages den Vorschlag: »Was ist's Kinder, wollt ihr heute einmal probieren, ob ihr die Geschichte, die ich euch Vormittag erzählt habe, auch spielen könnt?« »Ja, ja bitte, Tante,« so riefen die Kühnen, die Ängstlichen verhielten sich schweigend, fast möchte ich ihr Verhalten lauernd nennen. Auf ihren Gesichtern stand zu lesen: »Was soll das heißen, was machen wir jetzt?«

Ich kam ihnen entgegen, indem ich sagte: »Wir wollen uns zum Spiele anziehen, so wie es im Märchen heißt, daß die Leute ausgesehen haben.« O, das gefiel nun der ganzen Schar. Nun ging es an die Auswahl der darstellenden Personen. Zuerst stellten wir fest, wie viele Darsteller notwendig seien. Bei dieser Gelegenheit wurde den Kindern der

Stoff des Märchens wieder ins Gedächtnis zurückgerufen. Dann fragte ich: »Wer will spielen?« Einige Mutige meldeten sich. Es fehlten aber noch immer einige Darsteller. Die wurden nun von den Kindern selbst gewählt. Weigerte sich eines der gewählten Kinder, mitzutun, so wurde ein anderes gewählt.

Der erste Versuch galt dem Märchen »Das Kätzchen und die Stricknadeln«. Es war nichts anderes als eine mimische Darstellung einiger Szenen aus dem Märchen und doch sah ich aus diesem ersten Versuche, daß die Kinder daran Freude hatten, sowohl die Darsteller als die Zuseher, und daß die Kinder im Spiele die ganze Erzählung wiederholten, wodurch sie ihnen auch besser im Gedächtnisse blieb.

Nun versuchte ich jede Erzählung auf diese Art zu wiederholen. Natürlich konnten die Kinder meines Rates nicht entbehren. Ich half ihnen, wo dies notwendig war. Bei Darstellung des Märchens »Schneewittchen« machte ich sie aufmerksam, daß sie zu Zwergen nur die kleinsten Kinder wählen könnten, daß die Königin eins der größeren Mädchen sein müsse und daß zum Schneewittchen selber nur ein Mädchen mit dunklem Haare tauge.

Waren die Darsteller gewählt, so ging's ans Kostümieren. Dabei war ich bestrebt, so viel als es möglich war, ein den Kindern bekanntes Bild nachzuahmen. Ich ließ mir von den Kindern raten und ich muß gestehen, daß ich mit meinen mehr als einfachen Mitteln sehr schöne Resultate erzielte. Für die Zuschauer wurden die Bänke, wie im Theater, reihenweise aufgestellt, die kleineren saßen in den vorderen, die größeren in den rückwärtigen Bänken. Nun konnte das Spiel beginnen. Die ersten Versuche waren, wie ich schon erwähnt habe, sehr primitiv. Die Kinder fragten: »Tante, was soll ich sagen? Sag's uns vor.« So war unser Theater im Anfange nur ein Vorsagen meinerseits und ein Nachsagen von Seite der Kinder. Den Kindern machte es großes Vergnügen und sie baten gar oft ganz spontan: »Bitte Tante, spielen wir wieder Theater.«

Ich ließ auch oft die Bilder aus unseren schönen Bilderbüchern stellen. Wir haben in unserm Kindergarten Bücher aus den ersten Verlagen wie Scholz in Mainz, Attenkofer in Straubing, Schreiber in Eßlingen, Schnell in München, Hahn in Leipzig usw. Die Kinder wurden den Bildern getreu angezogen, genau nach diesen gestellt und die Kinder hatten nun die Aufgabe, durch Mienen und Geberden die Verse, die ich vorlas, zu beleben. Diese Art der Darstellung machte den Kindern gar keine Schwierigkeiten und ist sehr beliebt bei ihnen.

Meine Voraussetzung, daß ich die Kinder auf diese Art zum selbständigen Reden bringen würde, war nicht falsch, denn schon im Frühjahre 1912—13 sprachen die Kinder ohne mein Zutun. Hier sei ein Beispiel angeführt. Ein Vierjähriger, der schon im Vorjahre den Kindergarten besucht hatte, meldete sich zum Prediger. (Wir hatten das Bild »Die Kinderpredigt« gewählt.) Er wurde getreu nach dem Bilde angezogen. Dann kletterte er auf einen Stuhl; auf kleinen Stühlchen saßen die beiden Kinder, die auf dem Bilde die Zuhörer darstellen. Der kleine

Prediger breitete nun seine Arme aus, so wie der auf dem Bilde, und sprach laut und deutlich:

»Ein Huhn und ein Hahn,
Meine Predigt geht an.
Eine Kuh und ein Kalb,
Meine Predigt ist halb.
Eine Katz' und eine Maus,
Meine Predigt ist aus.
Geht alle nach Haus
Und haltet 'nen Schmaus.
Habt ihr was, so eßt es,
Habt ihr nichts, vergeßt es.
Habt ihr noch ein Stückchen Brot,
So teilt es mit der Not
Und habt ihr noch ein Brosamlein,
So teilt es mit den Vögelein.

Während der Predigt herrschte lautlose Ruhe, alle Blicke hingen an dem kleinen Prediger. Ganz besonders aufmerksam lauschten die zwei Kleinen auf ihren Stühlchen. Der kleine Prediger, der sich heuer selber zur Predigt gemeldet hatte, hatte im Vorjahre plötzlich zu reden aufgehört, wenn er merkte, daß ich ihn belauschte. Es ist also hier ein entschiedener Fortschritt zu verzeichnen. Mir ist es ein Beweis, daß diese Art der dramatischen Darstellung den Kindern nicht nur Freude bringt, sondern auch ihre sprachliche Entwicklung fördert.

Ich meine, daß Kinder, die schon im frühesten Kindesalter die Scheu, vor einem Auditorium zu sprechen, überwinden lernen, für das spätere Leben alle Zaghaftigkeit verloren haben und ohne Schwierigkeit oder Befangenheit ihren Gedanken mündlichen Ausdruck verleihen werden. Hier wird am leichtesten der Grund zum Redner gelegt.

Bei meinen Darstellungs- und Redeübungen während des Schuljahres 1911—12 machte ich die Erfahrung, daß Kinder dieser Altersstufe (3 bis 6 Jahre) nicht im Stande sind, frei aus sich heraus Gehörtes und Gesehenes zur Darstellung zu bringen, daß sie aber zu solchen Spielen große Lust zeigen und sehr dankbar sind, wenn man ihnen Gelegenheit gibt sich in dramatischer Weise zu betätigen, nur muß man sie dabei kräftig unterstützen, was bei den Spielen nach Fröbelscher Art nicht notwendig ist, denn diese spielen sie auch ohne Hilfe der Erwachsenen. Ich habe dabei öfter nur den Zuschauer gemacht.

Ich bin aber überzeugt davon, daß es für die Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit von ganz gewaltigem Nutzen ist, wenn die Darstellungsspiele Fröbel'scher Methode mit freien Darstellungsspielen, wie ich sie seit einem Jahre übe, abwechseln.

Wir dramatisierten hauptsächlich Märchen. Diese waren immer am Vormittage erzählt worden, sie waren also noch frisch im Gedächtnisse. Der Erzählstoff schloß immer an den Memorierstoff und dieser an Erlebtes an. Die Beschäftigungen der Kleinen standen ebenfalls damit in engem Zusammenhange und so bildeten Memorierstoff, Erzählung und Beschäftigungen ein abgeschlossenes Ganzes.

Zum besseren Verständnisse führe ich ein Beispiel an, vorgenommen im November 1912. Es war ein echter, unfreundlicher, trauriger Novembertag, an dem man ohne künstliches Licht nicht arbeiten konnte. Ich plauderte mit meinen Kleinen über den Nebel, der ihnen allen aufgefallen war, über das trübe Wetter, die kurzen Tage und sprach ihnen zum Schlusse folgendes Sprüchlein vor:

Nun kommt der November, der rauhe Gast,
Der heulende Sturm fährt durch Baum und Ast,
Und graue Nebelschleier
Stehn über Wald und Weiher.
Da sitzen wir traulich beim Feuerschein
Und Märchen erzählt uns Großmütterlein,
Wohl von den sieben Raben
Und von den sieben Schwaben
Und von den sieben Zwergelein.
Ja, sieben müssens immer sein
Im Märchen. — Ihrer Dreie
Sinds nur beim Ringelreihe.

Die Märchen erzählende Großmutter und ihre zwei lauschenden Enkelkinder wurden, nach einem Bilde aus dem Buche: Goldne Fädchen (Verlag Attenkofer) mit farbiger Kreide auf die große Schultafel gezeichnet. Das Sprüchlein hatte Eindruck gemacht und wurde zur Wiederholung verlangt. In den nächsten Tagen erzählte ich die Märchen vom Schneewittchen, von den sieben Raben und von den sieben Schwaben. Jeden Tag ein anderes Märchen. Die Beschäftigungen schlossen sich eng daran. Es wurde das Zwergenhäuschen gebaut. Die sieben Raben wurden aus schwarzem Papier gefaltet, die sieben Schwaben von den Kindern frei aus der Phantasie gezeichnet. Am Nachmittage ging es ans Darstellen. Ich erlebte diesmal die ersten Versuche freier Rede. Die Königin sprach schon ohne mein Zutun: »Spieglein, Spieglein an der Wand, wer ist die Schönste im ganzen Land?« Die Königin wurde von einem fünfjährigen Mädchen dargestellt, das schon im Vorjahre die ersten Versuche des Dramatisierens mitgemacht hatte.

Daß dieses Mädchen heuer schon aus eigenem Antriebe frei sprach, ist wohl ein Beweis, daß meine Versuche nicht ohne Erfolge bleiben.

Auch die sieben Raben wurden gemimt und ebenso die sieben Schwaben, wozu wir alles in allem drei Nachmittage verwendeten. Aber auch für Spiele nach Fröbels Methode gab das Sprüchlein Anregung. An einem der nächsten Vormittage gabs für die Kinder Freude, für mich eine Überraschung. Die Kinder spielten bei den Bewegungsspielen Ringelreihe und fingen ganz von selber zu singen an:

»Ringel, Ringelreihe, jetzt sind wir unser Dreie, setzen uns am Hollerbusch, machen alle husch, husch, husch.«

So trat auch die Volksweise in ihre Rechte. Im Großen und Ganzen schließe ich mich aber der Meinung Wolgasts, daß gerade die Volksweisen von großem erziehlichem Werte seien, nicht an. Für Kinder im Alter von 3—6 Jahren sind sie es gewiß nicht, denn ihnen mangelt das Verständnis für Volkspoesie und ihre Freude am Reime kann durch passende Kinderlieder besser befriedigt werden, als durch die für sie oft unverständlichen Reime der Volksweisen.

Volksweisen, die ihrem Inhalte nach den Kindern verständlich sind, habe ich öfter in meine Memorier- und Erzählstoffe aufgenommen.

Um wieder auf meinen Memorier- und Darstellungsstoff vom November

1912 zurückzukommen, möchte ich hier einfügen, daß es den Kindern viel Spaß machte, zu erfahren, daß im Märchen sieben gleiche Gestalten vorkommen, beim Ringelreihe aber nur drei nötig sind, die Zahlen sieben und drei sind ihnen keine unbekannten Begriffe mehr, denn sie haben den Unterschied selbst wahrgenommen.

Nun will ich noch meine Erfahrungen, bezüglich der Beliebtheit des zu dramatisierenden Stoffes, anführen. Ich kann sagen, je phantastischer und märchenhafter der Stoff ist, desto lieber wird er von meinen Zöglingen dargestellt.

Für sie gibt es keine Schwierigkeiten, sie sind in ihrer kindlichen Einfalt ganz zufrieden, wenn nur irgend etwas dem nahe kommt, was sie aus dem Märchen wissen. Der Stoff muß phantastisch, die Darstellung kann primitiv sein, ihre Phantasie ersetzt den Mangel.

Glückliche Kindheit!

Auch an der Darstellung biblischer Stoffe haben die Kinder großes Gefallen. An erster Stelle steht die Darstellung der Geburt Christi. Die Rollen des Öchsleins und des Esels sind allgemein beliebt, auch die heiligen drei Könige bei der Krippe erfreuen sich großer Beliebtheit. Unter ihnen ist der Mohrenkönig wieder der Bevorzugte. Die Kinder sind von ihrer eigenen, einfachen Darstellung ganz erbaut und die kleinen Zuschauer stehen in Andacht versunken da und heben die weihevolle Stimmung durch Singen passender Lieder. Ich muß gestehen, daß ich selbst mächtig ergriffen bin, wenn ich so Zeuge bin, wie meine Kleinen in ihren Rollen aufgehen. Man kann mit Recht diese Darstellungen als Gottesdienst der Kleinen bezeichnen.

Im Gegensatze zu diesen ernsten Stoffen steht die Beliebtheit humoristischer Gestalten. Die erste Stelle nimmt hier der Kasperl ein. Meine Zöglinge nahmen jedenfalls ihre Anregung aus dem köstlichen Kasperlbuche von Fritz Herz. (Verlag Attenkofer.) Dieses Buch enthält die reizendste Kasperliade, die mir je in die Hände gekommen ist, lustig, kindlich und ohne jede Roheit.

Meine Schwester verfertigte mir nach diesem Buche, nachdem sie sich die Erlaubnis des Autors und des Verlages geholt hatte, ein Kasperltheater, und ich spiele meiner kleinen Schar zu ihrem hellen Entzücken ab und zu ein Kasperlspiel vor. Es ist also ganz selbstverständlich, daß der Kasperl von den Kindern gerne dargestellt wird. »Kasperls heimliche Streiche« wurden von meinen Kleinen oft gemimt. Ein Knabe, dessen ich schon bei Behandlung der Memorierstoffe Erwähnung tat, spielte den Kasperl ganz frei, er erfand immer neue Kasperlstreiche. Es ist merkwürdig, daß die Kinder, die beim Kasperlspiele meine Stimme hören, meine Hantierungen sehen, doch so in die Welt des Scheines verwoben sind, daß sie die Worte, die ich den einzelnen Figuren in den Mund lege, so aufnehmen, als würden sie von den Püppchen gesprochen.

Als Beweis für die Richtigkeit meiner Annahme mag folgende kleine Episode dienen, die sich anfangs Dezember 1912 knapp vor dem Nikolaustage in meinem Kindergarten zutrug.

Ich hatte zu meinen Theaterfiguren im Kasperltheater auch den

Krampus gesellt. Kasperl und Krampus trafen und begrüßten sich, und Krampus begann zu reden: »Lieber Herr Kasperl, ich habe heute eine schwere Aufgabe, ich soll dem heil. Nikolaus erzählen, ob die Kinder im Kindergarten brav oder schlimm sind. Ich kenne aber die Kinder gar nicht. Sie, Herr Kasperl, sind aber hier sehr zu Hause. Bitte erzählen sie mir doch von den Kindern.«

»Sehr gern, Herr Krampus, sehr gern,« fing Kasperl an, »aber wie soll ich nur anfangen? Aha, ich weiß schon — zuerst erzähle ich ihnen die nichtsnützigen Streiche und dann sollen sie etwas von den braven Kindern hören. Also passen sie nur auf, Herr Krampus! Denken sie nur, da ist so ein kleiner Schlingel, der hat seiner Großmutter mit der Schere das Tischtuch zerschnitten.« (Am selben Tage hatte mir seine Großmutter den Streich ihres Enkels erzählt.)

»So, so,« sagt der Krampus, »wie heißt denn der Nichtsnutz?«

»Ja sehen sie, Herr Krampus, den Namen nenne ich ihnen nicht, aber vielleicht sagt ihn der kleine Schlingel selber.«

Lautlose Stille. Auf einmal steht ein kleiner Bub aus der ersten Reihe auf, schleicht auf den Fußspitzen zum Kasperltheater hin und flüstert: »Meixner Ernstl heiß ich, aber ich tu's eh nimmer.«

Mir gefiel die Aufrichtigkeit des Kleinen, ich hätt ihn küssen mögen ob seiner kindlichen Einfalt. Er war doch sicher vollständig verstrickt in die Welt des Scheines und ich meine, daß ich durch dieses kindliche Spiel erzieherisch mehr erreicht habe, als wenn ich dem Buben eine lange Predigt gehalten hätte.

Aber nicht nur dieses eine Mal erhielt ich den Beweis dafür, daß die Kinder mit mir fortgeflogen waren ins Reich der Phantasie, ich konnte noch oft und oft erkennen, daß die Kinder aufgehen in dem Spiel und daß sie sich in ihren eigenen Spielen eine neue Welt vortäuschen.

Es wird nicht uninteressant sein, nun festzustellen, wie sich Knaben und Mädchen zu den Darstellungsspielen verhielten und ob sich hier dasselbe Verhältnis ergibt, wie bei den Memorierstoffen.

Von 34 Knaben spielten 22 gerne und mit Eifer alle Darstellungsspiele sowohl nach Fröbels Methode als auch nach freier Darstellungsweise.

Unter diesen 22 Knaben waren vier sechsjährige, 10 fünfjährige, 8 vierjährige und kein dreijähriger.

Hier fällt es wieder auf, daß alle sechsjährigen Knaben meiner Abteilung mit Lust und Eifer beim Spiele waren, geradeso wie sie alle ohne Ausnahme den Memorierstoffen reges Interesse entgegenbrachten.

Auch bei den Fünfjährigen ergab sich das gleiche Verhältnis. Nur insoweit findet hier eine Veränderung statt, als ein Knabe, der erst während des Schuljahres eingetreten war, beim Spiele die Scheu nicht überwinden konnte und deshalb niemals aktiv an ihnen teilnahm. Die Memorierstoffe sprach er, wie schon erwähnt wurde, nur im Chore mit.

Ein anderer Knabe, der den Memorierstoffen kein Interesse abgewinnen konnte, spielte alle Darstellungsspiele nach Fröbelscher Methode gerne und tadellos mit.

Auch bei den Vierjährigen lassen sich die gleichen Zahlen nachweisen,

die sich bei den Memorierstoffen ergaben, nur mit dem einen Unterschiede, daß auch unter ihnen ein Knabe war, der während der zweiten Hälfte des Schuljahres in den Kindergarten eingetreten war, der zwar gerne memorierte, wenn er sich unbeachtet glaubte, bei den Spielen aber lieber den Zuschauer machte. Ein Knabe dagegen, der im großen und ganzen faul zu nennen war, spielte mit Hingebung bei allen Darstellungsspielen mit.

Von den 4 fünfjährigen Knaben, die sich nicht gerne handelnd an den Darstellungsspielen beteiligten, sondern lieber den Zuschauer machten, war einer teilnahmlos und faul, die drei andern waren scheu.

Unter den 5 Vierjährigen, die absolut nicht zum Darstellen zu bringen waren, waren zwei faul und ohne Teilnahme, die übrigen drei waren scheu. Einer von ihnen war kränklich und konnte deshalb den Kindergarten nicht fleißig besuchen, die andern zwei waren erst in der zweiten Hälfte des Schuljahres in den Kindergarten eingetreten.

Von den drei Dreijährigen wollte keiner etwas vom Mitspielen wissen. Zwei von ihnen waren erst in der zweiten Hälfte des Schuljahres in den Kindergarten gekommen und waren ziemlich teilnahmlos, der dritte war ganz ungewöhnlich scheu, lernte aber die Memorierstoffe gerne und für sein Alter gut.

An den 18 Mädchen meiner Abteilung lassen sich folgende Resultate nachweisen. Die 4 Sechsjährigen spielten gerne und mit Feuereifer sowohl Fröbelsche als auch freie Darstellungsspiele.

Von den 6 Fünfjährigen spielten fünf gerne die Darstellungsspiele nach Fröbel, ein Mädchen konnte die Scheu, sich sehen oder hören zu lassen, nicht überwinden, und eines verhielt sich den freien Darstellungsspielen gegenüber sehr zurückhaltend. Besonders bemerkenswert ist es, daß ein Mädchen von denen, die den Memorierstoffen keinen Reiz abgewinnen konnte, bei den Darstellungsspielen beider Methoden gerne mittat. Die Kleine war ein wenig sprechfaul und reagierte nur auf Gesichtsreize.

Von den 6 vierjährigen Mädchen interessierten sich vier sehr für die Spiele, eines sah gerne zu, beteiligte sich aber nie aktiv und das sechste war völlig teilnahmlos, wie es auch gegen die Memorierstoffe interesselos war.

Die beiden Dreijährigen waren so weit entwickelt, daß sie den Spielenden gerne zusahen, selber beteiligten sie sich nicht am Spiele.

An den Darstellungsspielen nahmen also gerne aktiven Anteil: 4 sechsjährige, 5 fünfjährige und kein dreijähriges Mädchen. Es ergibt sich somit ein etwas verändertes Bild im Vergleich zu dem Verhalten meiner weiblichen Zöglinge zu den Memorierstoffen. Im Schuljahre 1911—12 zeigten 72 % Lust und keine Scheu bei den Darstellungsspielen im Gegensatz zu 28 %, die teils aus Unlust, teils aus Scheu sich nicht gerne an den Spielen beteiligten.

Ich habe aus meinen Untersuchungen erfahren, daß Mädchen im Alter von 3—6 Jahren weniger Scheu empfinden als gleichaltrige Knaben, bei denen die Untersuchung 65 % mutiger gegen 35 % scheuer Knaben ergab, doch erscheinen die Knaben dieser Altersstufe talentierter als die Mädchen.

Nun will ich noch die Leistungen einiger talentierter und einiger ungeschickter Darsteller im besonderen anführen.

Das größte Talent war ein Knabe von sechs Jahren, der, wie ich schon erwähnte, selbst Geschichten erfand. Auch bei den Darstellungsspielen leistete er ganz Außerordentliches. Wurde ein neues Spiel nach Fröbels Methode zum ersten Male gespielt, so wußte er es meistens, ehe ich erklärte, wie es gespielt werden sollte, er war sozusagen der Lehrmeister für seine Gespielen. Bei Spielen, die eine gewisse Schlauheit voraussetzen, setzte er seinen Ehrgeiz daran, nicht überlistet zu werden, geschah es doch ein oder das andere Mal, so konnte er vor Scham weinen. Er hatte schauspielerische Begabung und ein besonders lebhaftes Mienenspiel. Hier mag eine seiner Darstellungsarten besondere Erwähnung finden. Wir spielten »Der Schneemann« nach einem Märchen von Th. Schulz. Der Schneemann wurde von dem erwähnten Knaben dargestellt. Er stand unbeweglich, wie ein leibhaftiger Schneemann, und als zum Schlusse des Spieles die Frühlingssonne den Schnee zergehen macht, da sank er in die Knie, sank immer mehr und mehr zusammen, bis er zuletzt als weißer Klumpen am Boden lag. Ich hatte vorher nichts über die Spielweise gesprochen, sondern nur gesagt, daß unser Schneemann im Hofe beim warmen Frühlingswetter zergangen war und daß er es dem Schneemann nachmachen müsse. Als er so langsam in sich zusammensank, machte er ein klägliches Gesicht.

Seine Kasperldarstellungen waren ebenso drastisch. Er war ein selten talentiertes Kind von staunenswerter Ausdauer und rastloser Phantasie. Schade, daß der Knabe mit seinem Eintritt in die Schule gänzlich verwahrlosen wird, weil er von daheim keine Beaufsichtigung und Führung hat. Auch wird er wahrscheinlich in der 1. Klasse oft unaufmerksam sein, weil sein Geist während der für ihn langweiligen Vorübungen ins Reich der Phantasie abschweifen wird, und das wird ihm, so wie die Dinge heute noch stehen, oft unverdiente Strafe bringen. Der Bub bedürfte einer individuellen Erziehung, dann wird er gewiß die Welt einst von sich reden machen.

Ein anderer Sechsjähriger, auch sehr interessanter Knabe stellte besonders gerne Tiere dar. Er war ein vorzüglicher Tierstimmennachbildner. Auch die Bewegungen der Tiere ahmte er gerne nach. Beim Krippenspiele meldete er sich ganz energisch zur Darstellung des Esels.

Noch ein dritter sechsjähriger Knabe sei erwähnt. Er spielte alle Fröbelspiele tadellos und war der erste, der bei den Darstellungsspielen ohne meine Unterstützung zu sprechen begann.

Ein fünfjähriger Knabe ist dadurch aufgefallen, daß er die freien Darstellungsspiele ganz unendlich gerne spielte, und wenn ich einmal seiner vergaß, dann bat er stürmisch, doch mittun zu dürfen. Er war auch ein ganz guter Darsteller.

Ein kleiner Vierjähriger, dessen ich auch schon Erwähnung getan habe, überraschte mich durch seine Reimversuche, ich habe nicht bald ein Kind getroffen, das solche Freude hatte an gebundener Rede. Die Fröbelschen Darstellungsspiele interessierten den Knaben nicht halb so viel als die freien Darstellungsspiele. Er selber war noch nicht tätig dabei, aber man sah, daß er mit Leib und Seele dem Spiele als Zuschauer folgte.

War er unbelauscht, so mimte er reizend, hörte aber sofort auf, wenn er sich beobachtet fühlte. Heuer hat er die Scheu vollständig überwunden, er ist der Mutige, der die Zaghaften anfeuert.

Ein Knabe, der die Memorierstoffe ohne Ende herunterleierte, meldete sich stets zu den Darstellungsspielen beider Methoden, benahm sich aber dabei läppisch wie ein junger Hund. (Man verzeihe mir den Vergleich, ich finde keinen bessern.) Seine Spielart löste immer Lachsalven von Seiten der übrigen Kinder aus. Z. B.: Wir spielten das bekannte Spiel nach Fröbelscher Methode: »Häschen in der Grube sitzt und schläft.« Der oben erwähnte Knabe war für sein Alter groß und stark und hatte deshalb die Rolle des Hundes zugewiesen erhalten, der die Häschen fängt. Er fing aber so ungeschickt, daß ihm entweder das Häschen entwischte oder er griff so herzhaft zu, daß ihm ein Schürzenknopf, eine Haarmasche oder sonst ein etwas lose sitzender Kleiderteil in der Hand blieb, oder er griff gar ins Blaue und fiel langelang hin. Er war aber durchaus nicht gekränkt, wenn die anderen Kinder über seine Ungeschicklichkeit lachten, sondern er lachte selber herzhaft mit und wurde einmal nicht gelacht, so schaute er ganz hilflos umher, als wollte er sagen: »Hab' ich's nicht gut gemacht?« Ihm war das Lachen ein Zeichen der Anerkennung.

Von den Mädchen war ein kleines vierjähriges ganz besonders geeignet zur freien Darstellung, alles was es spielte, spielte es mit Hingebung. Besonders herzig stellte es das Christkind in der Krippe dar. Um die Weihnachtszeit wurden Krippenspiele gespielt und die Kleine ward immer einstimmig zum Christkinde gewählt. Das Mäderl lag regungslos, ich möchte fast sagen mit himmlischem Gesichtsausdrucke in der improvisierten Krippe und trug durch seine Darstellung viel zu der weihevollen Stimmung bei, die jedesmal bei den Krippenspielen herrschte. Die Darstellungsspiele nach Fröbel spielte die Kleine ebenso gut als gerne. Bei einem anderen vierjährigen Mädchen fiel es auf, daß es Kinderrollen sehr gerne übernahm, sollte es aber einmal die Rolle der Großmutter oder irgend eine andere Rolle übernehmen, so kam es zu Weinszenen, die aber sonderbarer Weise erst während des Spieles auftraten. Die Kleine ließ sich ruhig anziehen, ward aber wahrscheinlich erst später gewahr, welche Veränderung ihres Aussehens durch die Verkleidung vorgegangen war. Noch einen zweiten merkwürdigen Zug an dem Kinde will ich erwähnen. Fröbelsche Darstellungsspiele, bei denen es sich darum handelte, daß ein Kind das andere hasche oder überhole, wollte es nicht mitspielen; es wollte sich weder haschen lassen, noch andere haschen. Der bloße Gedanke daran, daß es gefangen werden könne oder daß es das zu fangende Kind nicht erreiche, löste ein Strom von Tränen aus. Die Ursache dieser Tränen war leider Nervosität, die sich dadurch verlor, daß ich auf die Kleine niemals Zwang ausübte, sondern nur das Beispiel der anderen Kinder auf sie einwirken ließ. Ich trachtete auch, auf die Mutter einzuwirken, damit auch diese das Kind niemals zur Ausübung einer Handlung zwinge, deren Ausführung es erregte. Im heurigen Jahre mimte das Kind schon die Knusperhexe, und bei Fangspielen liegt ihm nichts mehr daran, gefangen zu werden oder ein zweites Kind nicht zu erhaschen.

Nun will ich noch von einem kleinen Mädchen sprechen, das gar nicht aufgeweckt war. Beim Memorieren, Erzählen und Singen blieb es völlig teilnahmslos. Ganz anders verhielt es sich bei den Darstellungsspielen. Sowohl solche nach Fröbels Art als auch freie Darstellungsspiele riefen seine Aufmerksamkeit wach. Es spielte sogar ganz gut und bei den nach unseren schönen Bilderbüchern angeordneten Spielen, traf es meistens den richtigen Gesichtsausdruck und die richtigen Stellungen. Die Kleine hatte bei aller Phantasielosigkeit einen vorzüglich entwickelten Gesichtssinn und es fielen ihr kleine Eigenheiten eines Bildes, ja sogar einer Zeichnung auf. Sonst war die Kleine für ihr Alter geistig sehr, sehr schwach.

Wie ich schon einmal sagte, halte ich die Darstellungsspiele beider Methoden für ein ganz hervorragendes Erziehungsmittel. Es ist nicht zu verkennen, was durch sie für die Ausdrucksfähigkeit der Kleinen geleistet wird. Ob in allen Kindergärten Österreichs so vorgegangen wird, wie in dem meinen, das weiß ich nicht, wohl aber weiß ich, daß alle Leute, die Gelegenheit haben, die Kleinen meiner Abteilung zu beobachten, von der Intelligenz meiner Zöglinge überrascht sind. Ich erzwinge und erkünstle gar nichts, sondern warte geduldig bis der kindliche Geist sich selbständig entfaltet.

Ich glaube, genügend beleuchtet zu haben, daß zwischen den Memorierstoffen und den Darstellungspielen ein inniger Zusammenhang bestehen soll. Anschauung, Plauderei, Memorierstoff und Darstellungsspiele sind nicht Selbstzweck des Kindergartens, sondern nur Mittel zum Zwecke. Alle diese Übungen sollen uns helfen, die Sinne der Kinder zu wecken, zu entfalten und es dazu zu bringen, seinen Gedanken in zusammenhängender Form durch Worte und Gebärden Ausdruck zu verleihen. Außerdem wird das Kind durch diese Übungen Freude gewinnen am Schönen und es wird sich bemühen, an sich, seinen Handlungen und seinen Worten, alles Rohe und Unschöne zu vermeiden.

Nun drängt sich noch die Frage auf: »Welcher Nutzen erwächst der Schule aus meinen Untersuchungen?«

Ich war bestrebt, jene Stoffe namhaft zu machen, die bei den Kindern ein offenes Gemüt finden.

Daher halte ich es für besonders wichtig, daß die Lese- und Lernstoffe zeitgemäß vorgenommen werden. Es sollte nicht mehr länger vorkommen, daß zu einer Zeit, da Blumen und Bäume ihrer Winterruhe pflegen, Memorierstoffe vorgenommen werden, die von Blüten und Blumen handeln. Umgekehrt wird es auch keinem vernünftigen Erzieher einfallen, im Sommer etwas von Eis und Schnee lernen zu lassen. Auch wir Erwachsene sind Stimmungen unterworfen und es wird ein Frühlingsgesang zur Zeit der Maiblüte anders auf uns einwirken als an einem kalten, nebligen Novembertag. Soll uns etwas begeistern so muß unser Gemüt dafür offen sein.

Die zweite große Rolle fällt der direkten Rede zu. Auch sie wäre bei der Zusammenstellung der Lese- und Memorierstoffe zu berücksichtigen. Naturlaute werden ebenfalls auf die Beliebtheit eines Memorierstoffes

einwirken. Z. B.: »Der Wind bläst hu hu.« Die Türe knarrt »krch krch« oder »husch husch war es fort« usw.

Religiöse Memorierstoffe werden am besten dann vorgenommen, wenn die Seele durch kirchliche Feste zur Andacht gestimmt ist. Weihnachten, Ostern, Pfingsten, das sind Zeiten zu denen die Kinderseelchen weit offen sind für religiöse Gespräche, Spiele und Memorierstoffe.

Aber auch die Phantasie darf nicht vergessen werden. Wir brauchen Märchen, Fabeln, Sagen, die sie anregen, doch heißt es Maßhalten, damit sich der aus ihnen erwachsende Nutzen nicht in Schaden verkehre.

Auch hier trachte man immer den Wechsel des Jahres zu berücksichtigen. So soll z. B. Dornröschen im Sommer, Frau Holle im Winter gelesen werden; dann werden sicher die Sinne der Kinder bei dem Märchen sein.

Freudigkeit ist unerläßlich, soll die Schule von Nutzen sein, darum muß den Lernstoff schmackhaft gestalten.

Teilt der Erzieher, der Lehrer seine Lern- und Lesestoffe in der oben angeführten Weise ein, so wird die Freudigkeit seiner Zöglinge nicht ausbleiben und er wird auch den Zweck seiner Arbeit, »Kenntnisse zu vermitteln« spielend erreichen.

C. Zeitschriftenschau.

Experimentelle Psychologie.

Cramaussel, Edm., Le sommeil d'un petit enfant. Archives de Psychologie. XII, 46 (Mai 1912), S. 139—189.

Der Verfasser setzt in dieser Arbeit seine Aufzeichnungen und Untersuchungen über den Schlaf eines kleinen Mädchens fort. Er sucht seine Untersuchungen nach der psychologischen Seite hin auszunutzen. (Es ist auf das Original zu verweisen!)

Deuchler, Gustav, Zur Morphologie und Psychologie der Schularbeit. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 14, 2 (Februar 1913), S. 81—90.

Die Arbeit bietet das Programm zur Analyse der äußeren Struktur der Schularbeit und zu ihrer Erforschung auf ihren didaktischen und pädagogischen Wert hin.

Deuchler, Gustav, Über die Methoden der Korrelationsrechnung in der Pädagogik und Psychologie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 15, 2 (Februar 1914), S. 114—131; 3 (März), S. 145—159; 4 (April) S. 229—242.

Deuchler bietet eine formale Umschreibung des Gegenstandes der Korrelationslehre und eine Darstellung der sachlichen Aufgaben derselben. Dann folgt eine eingehende Besprechung der Korrelationsformeln. Er erinnert zum Schluß daran, daß die beste Vorarbeit zur Herausarbeitung allgemeiner Korrelationen die sorgfältige phänomenologische Analyse der vorliegenden Tatbestände ist.

Fischer, Aloys, Moralpsychologische Untersuchungsmethoden. Neue Bahnen. 25, 6 (März 1914), S. 245—268.

Die Arbeit will zusammenfassen, was sich dem Autor »bisher bei der Erforschung der für das sittliche Leben konstitutiven oder wenigstens wichtigen Seiten

der kindlichen Entwicklung als brauchbar erwiesen« hat. Für die Materialgewinnung kommen in Betracht die Selbstbeobachtung, die Fremdbeobachtung, das moralpsychologische Experiment, die komparativen Betrachtungsweisen. Die Untersuchungsmethoden müssen orientiert werden auf den Begriff der moralischen Entwicklungshöhe. Die einzelnen Methoden werden besprochen. Sie werden sich noch besser ausbilden lassen, wenn mit ihrer Hilfe erst einmal vorläufige Resultate gewonnen sind. Die psychanalytische Bewegung läßt Fischer vorläufig ganz außer Betracht. — Ganz kurz wird zum Schluß noch zur Frage des Wertes der moralpädagogischen Verfahren Stellung genommen. Der Verfasser hält »die Zeit für gekommen, das Experiment auch in das Gebiet der Moraldidaktik und der moralischen Erziehung eingreifen zu lassen«.

Franken, A., Berücksichtigung der Assoziationsstärke im Unterricht. Evangelisches Schulblatt. 57, 10 (Oktober 1913), S. 459—468.

Der Aufsatz zeigt, wie das Experiment doch oft zu praktisch verwertbaren Ergebnissen in der Pädagogik führt. Der Verfasser greift aus der Gedächtnispsychologie das Kapitel der Assoziationsstärke heraus, weil deren praktische und pädagogische Bedeutung selten hervorgehoben wird.

Furtmüller, Carl, Denkpsychologie und Individualpsychologie. Zeitschrift für Individualpsychologie. I, 3 (Juni 1914), S. 80—91.

Der Aufsatz soll die prinzipiellen Ergebnisse der Denkpsychologie (Külpe, Marbe, Ach, Watt, Messer, Bühler, Koffka) in ihren Hauptlinien darstellen und die Gesichtspunkte der individualpsychologischen Methode an sie heranbringen. Bei aller Anerkennung für die Arbeit der Denkpsychologen kommt Furtmüller zu folgender Ansicht: »Die Methode der systematischen experimentellen Selbstbeobachtung scheint mir einen prinzipiellen Fortschritt über das bisher Erreichte hinaus nur insofern zu versprechen, als sie sich den leitenden Gesichtspunkten der Individualpsychologie unterordnen kann.« Dabei ist die Individualpsychologie als Aufgabe gemeint, orientiert an der Idee der Leitlinie (Alfred Adlers).

Giese, Fritz, Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede und die Koedukation. Die Pädagogische Forschung. II, 1 (Oktober 1913), S. 17—53.

Die sehr fleißige Arbeit untersucht auf Grund der vorliegenden Literatur (in sorgfältiger kritischer Auswahl), ob aus den Ergebnissen der experimentellen Psychologie Anzeichen für eine verschiedene Beanlagung beider Geschlechter zu entnehmen sind und in welcher Richtung sich diese Verschiedenheiten bewegen. Das Material ist in vier verschiedenen Gruppen besprochen: 1. elementare psychische Prozesse; 2. konstante psychische Komplexe und Entwicklungsverlauf der psychischen Persönlichkeit bei der Jugend (die Intelligenz-Unterschiede sind erst relativ wenig untersucht; 3. nicht vom Beobachtungsprinzip ausgehende Arbeiten, bei denen die Schüler gewissermaßen selbst wählen (Beliebtheit der Unterrichtsfächer; künstlerische Leistungen wie Zeichnungen, Gedichte usw.); 4. zusammenhängende Darstellungen der männlichen und weiblichen Eigenart auf experimenteller Grundlage. Auf die Einzelergebnisse einzugehen, würde zu weit führen. »Nach dem heutigen Stande der Psychologie wird man zusammenfassend urteilen, daß alle Ergebnisse ohne Ausnahme eine Qualitätenverschiedenheit der Geschlechter andeuten, derart, daß das eine Geschlecht in diesen, das andere in jenen dominiert. Von einer absoluten Inferiorität der Frau kann nicht die Rede sein. Ebenso ist aber auch eine angenäherte Gleichheit der Geschlechter ausgeschlossen.« (S. 49/50.) Psychologisch ist die Koedukationsschule nach folgendem Schema möglich:

I. Elementarschule. Koedukation.
6.—9. Lebensjahr.
II. Mittelstufe.
10.—16. Lebensjahr.
Getrennter Unterricht.
Eventuell Koedukation in Turnen, Singen, Erdkunde und Naturbeschreibung.
III. Oberstufe.
Vom 16. Lebensjahre an.
Koedukation bei Wahlfreiheit der Fächer.

Giese, Fritz, Die Dreiwortmethode bei Intelligenzprüfungen. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 14, 10 (Oktober 1913), S. 524—534; 11 (November), S. 550—555.

Die Dreiwortmethode ist vom Verfasser in verschiedenen Punkten verbessert worden, über die die Arbeit näheren Aufschluß gibt. So verwandte Giese vor allem durchgehends statt des schriftlichen Verfahrens das mündliche.

Hacker, Friedrich, Die Wirkung des Antikenotoxins auf den Menschen. Fortschritte der Psychologie und ihrer Anwendungen. 6 (18. April 1914), S. 321—339.

Der Verfasser konnte in seinen Versuchen einen den bisher berichteten Erfahrungen entsprechenden Einfluß des Antikenotoxins auf den Menschen nicht finden, der sich im Sinne einer Ermüdungshemmung deuten ließ. Nach seiner Ansicht sind die bisher berichteten günstigen Erfahrungen nur durch »die ungemein oberflächliche« Ausführung der Versuche zu erklären.

Hahn, Mein Vorbild. Pädagogisch-psychologische Studien. XIV, 1/2, S. 5—6.

Der Verfasser ließ die 18 Schüler seiner ersten Seminarklasse einen Aufsatz über das Thema »Wer oder was ist mein Vorbild?« machen. 5 Schüler wählten eine, 13 mehrere Persönlichkeiten als Vorbild; 3 Persönlichkeiten der Vergangenheit, 6 solche der Gegenwart, 9 solche der Vergangenheit und Gegenwart. Als Beispiel wird eine der besten Arbeiten im Wortlaut mitgeteilt.

Hahn, Robert, Das Verhältnis der experimentellen Psychologie und Pädagogik. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 40, 48 (22. August 1913), S. 481 bis 484; 49 (29. August), S. 493—496; 50 (5. September), S. 505—509; 51 (12. September), S. 517—520; 52 (19. September), S. 529—531.

Man darf in der Pädagogik nicht etwa nur ein Anhängsel der Psychologie sehen; der Verfasser kennzeichnet die Stellung der Pädagogik und der experimentellen Psychologie möglichst genau. Experimentelle Psychologie und Pädagogik stehen ziemlich spröde nebeneinander. Die Kluft sollte durch die experimentelle Pädagogik überbrückt werden, deren Untersuchungsmethoden gekennzeichnet werden. Hahn kommt zu dem Schluß, daß die allgemeine Pädagogik als Wissenschaft nach wie vor das beste Rüstzeug des Erziehers ist, daß sie am besten vor Einseitigkeiten schütze. Die Wege zur Erreichung ihrer Ziele werde sie sich stets von der Psychologie zeigen lassen. Lehrstühle der Pädagogik müßten an den Universitäten geschaffen werden. Für die wissenschaftliche Forschung würde ein zentrales Forschungsinstitut vortreffliche Dienste leisten. Die bisher bestehenden Institute kommen doch nur ganz wenigen Pädagogen zugute.

Hasserodt, O., Bilderunterricht. Einführung in das künstlerische Bildverständnis durch Besprechung und nachschaffendes Zeichnen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 14, 4 (April 1913), S. 210—222; 5 (Mai), S. 276—290.

Es handelt sich um einen Massenversuch mit 28 dreizehn- bis vierzehnjährigen

Mädchen. Als erster Versuch wird die Feststellung des spontanen Bildurteils angeführt. Das Bild (Der Postillon) war als Kunstwerk für keines der Mädchen vorhanden. Es folgen Besprechung und Analyse des Bildes. Die Ergebnisse wurden durch einen Kontrollversuch nachgeprüft. Der vierte Versuch führte durch nachschaffendes Zeichnen in das Bildverständnis ein; eigenes Zeichnen der Kinder erwies sich als erfolgreich. Dem Zeichenunterricht erwachsen sonach für die Erweckung des künstlerischen Bildverständnisses große Aufgaben. Experimentelle Psychologie und Ästhetik müssen die behandelten Probleme noch weiter klären.

Hasserodt, O., Zu den experimentellen Untersuchungen über Bildverständnis. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. XV, 3 (März 1914), S. 184—195.

Erwiderung auf Ausstellungen, die Bredereke an H.'s Untersuchungen machen zu sollen geglaubt hatte. — Hasserodt betont noch einmal mit allem Nachdruck, »daß der künstlerische Genuß beim unbeeinflußten Durchschnittskinde nicht vorhanden ist und nicht vorhanden sein kann«. Man wird daher in der Volksschule gut tun, vor dem dreizehnten Jahre nur den Bildinhalt zu behandeln. Im letzten Schuljahr können die Kinder durch geeignete Lehrkräfte auch auf das Kunstmoment hingewiesen werden.

Hertel, O., Die Begründung der Methode des Rechtschreibens durch die experimentelle Pädagogik. Deutsche Schulpraxis. XXXIII, 50 (14. Dezember 1913), S. 396—398.

Aus den Ergebnissen der bisherigen experimentellen Untersuchungen sind Schlüsse für die Unterrichtspraxis nur mit Vorsicht zu ziehen. Bewiesen haben sie, daß »Sehen des Wortes mit analysierendem Abschreiben, sekundär unterstützt durch analysierendes Sprechen« (Meumann) die beste orthographische Methode ist. Es werden dann einige Richtlinien für den Unterricht kritisch besprochen.

Heymans, G., und Brugmans, H. J. T. W., Intelligenzprüfungen mit Studierenden. Zeitschrift für angewandte Psychologie. VII, 4/5 (Juni 1913), S. 317—331.

Den Verfassern schwebte als Ziel vor, »eine experimentelle Bestimmung des Maßes, in welchem verschiedene einfachere psychische Funktionen zu intellektuellen Leistungen zusammenwirken«. Untersucht wurde das Gedächtnis, die Beweglichkeit der Phantasie, Sekundärfunktionen, Konzentration, Intellekt.

Hoffmann, A., Vergleichende Intelligenzprüfungen an Vorschülern und Volksschülern. Zeitschrift für angewandte Psychologie. VIII, 1/2 (September 1913), S. 102—120.

156 Schüler verschiedener Altersklassen wurden mit den Binet-Tests geprüft. Ergebnis: bei der Lösung der Tests für 6 und 7jährige annähernde Gleichheit zwischen Vor- und Volksschülern, größere Unterschiede in der Lösung der Tests für 8jährige und ältere. Von den Vorschülern wurden im Durchschnitt 75 $^0/_0$, von den Volksschülern 60 $^0/_0$ aller Tests gelöst. Das Intelligenzalter der 9jährigen Vorschüler war dem der 10jährigen Volksschüler gleich. Ein Für oder Gegen die allgemeine Volksschule (Einheitsschule) kann man aus diesen Resultaten nicht ableiten. Dazu bedarf es einer viel größeren Zahl von Versuchspersonen.

Stern, W., Zum Vergleich von Vorschülern und Volksschülern. Ebenda. S. 121 bis 123.

Bemerkungen zu dem vorhergehenden Aufsatz. — Stern wendet sich vor allem gegen die Verrechnung nach Binet. Die Vorschüler übertreffen die Volksschüler um so mehr, »je schwerer und je mehr ihrem Alter vorauseilend die verlangten Leistungen sind«. Den Besuchern der höheren Schulen wünscht Stern deshalb kein viertes Schuljahr vor ihrem Eintritt in die Sexta. »Die Beseitigung der

reinen Standesschule ist gewiß anzustreben, aber nicht dadurch, daß man den Elementarunterricht für die Schüler der gebildeten Stände künstlich verlängert, sondern dadurch, daß die höhere Schule unterschiedslos für alle Kinder aller Stände bestimmt wird, die auf Grund ihrer Fähigkeiten für eine weitergehende Ausbildung geeignet sind.«

Huther, A., Pädagogisch-psychologische Probleme. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 14, 2 (Februar 1913), S. 105—116; 3 (März), S. 145—160.

Die Arbeit weist an, wie sich vermöge der Kenntnis der typischen Motive das praktische Verhalten der Zöglinge — es kommen namentlich solche höherer Lehranstalten in Frage — deuten läßt. Sie zeigt, in welcher Weise experimentell-statistische Untersuchungen über die geistigen Fähigkeiten anzustellen sind.

Klinkenberg, L. M., Ableitung von Geschlechtsunterschieden aus Zensurenstatistiken. Zeitschrift für angewandte Psychologie. VIII, 3/4 (Januar 1914), S. 228—266.

Etwa 49000 Knaben- und 13000 Mädchen-Noten liegen der Untersuchung zu Grunde. Die Untersuchungen bestätigen, daß Knaben und Mädchen in den verschiedenen Fächern nicht gleichwertige Leistungen aufweisen, wie im einzelnen nachgewiesen wird. Auch der Mangel der Mädchen an Examensgewandtheit wird durch die Untersuchungen bestätigt.

Kohs, Samuel C., The Binet test and the training of teachers. The Training School. X, 9 (January 1914), S. 113—117.

In einem sechswöchigen Kursus wurden bis dahin mit dem Problem nicht vertraute Lehrer gründlich und sicher in der Handhabung der Binet-Tests ausgebildet.

Koch, Adolf, Experimentelle Untersuchungen über die Abstraktionsfähigkeit von Volksschulkindern. Zeitschrift für angewandte Psychologie. VII, 4/5 (Juni 1913), S. 332—391.

Die bisherigen Untersuchungen, die erst seit kurzer Zeit datieren, haben eine brauchbare Methode ergeben, den Wert der Aufgabenstellung erkennen lassen, die Verwendung von Haupt- und Nebenaufgabe erprobt, den Prozeß in seinem stufenmäßigen Ablauf verfolgt, das Verhältnis der Abstraktion zur Apperzeption bestimmt. Der Verfasser untersuchte 72 Volksschüler aus Bonn-Poppelsdorf (und zwar aus verschiedenen Jahrgängen). Die Einzelresultate eignen sich schlecht für ein kurzes Referat. Wir weisen nur auf ein Schlußergebnis hin: »Das Leistungsvermögen der Schüler in unseren Versuchen ist mehr eine Funktion der Intelligenz als des Alters und des erworbenen Schulwissens.«

Lahy, J.-M., Une calculatrice-prodige. Archives de Psychologie. XIII, 51 (Sept. 1913), S. 209—243.

Eingehende psychologische Studie über außergewöhnliches Zahlengedächtnis (Uranie Diamandi).

Lay, W. A., Entwicklung der Zahlvorstellungen eines Kindes bis zu seinem Schuleintritt. Die Pädagogische Forschung. II, 4 (Juli 1914), S. 408—417.

Der Verfasser verfolgte die Entwicklung eines 1906 geborenen Knaben bis zu seinem Schuleintritt. Die Beobachtungen über die Entwicklung der Zahlvorstellungen wurden nachträglich aus den Aufzeichnungen chronologisch zusammengestellt. Lay folgert daraus: »1. Das Interesse und die Hantierung mit den Sachen führte das Kind zu den ersten Zahlvorstellungen. (Der Rechenunterricht soll von den Sachen ausgehen und wieder zu ihnen zurückkehren.) 2. Wie alles Vorstellen und Begreifen geht auch das Zahlvorstellen von einer Gesamtvorstellung aus und

kommt durch Zergliederung zu immer kleineren Teilvorstellungen (viel, wenig, zwei, eins, zum Teil im Kontrast zu keins). 3. Eins ist keineswegs die erste und leichteste Zahlvorstellung. 4. Auf der ersten Entwicklungsstufe entsteht die Zahl nicht aus dem Zählen, sondern das Zählen aus der Zahl. 5. Mechanisch eingelerntes Zählen stört den natürlichen Entwicklungsgang. 6. Schon vor Schuleintritt hat das Kind spontan die Zahlbegriffe zwei und drei auf ganz verschiedenartige Dinge angewendet.«

Lázár, Szilárd, Über den Einfluß der Ähnlichkeit auf das Erlernen, Behalten und Reproduzieren mathematischer Formeln. Die Pädagogische Forschung. II, 1 (Oktober 1913), S. 53—66; 2 (Januar 1914), S. 163—181; 3 (April), S. 258—275.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Ähnlichkeit der Elemente eines bestimmten Lernstoffes bei den Falschleistungen der Schüler eine große Rolle spielt. In den Versuchen konnten beinahe sämtliche falsche Reproduktionen mathematischer Formeln durch Verwechslungen und Verschmelzungen infolge partieller Identität der Ausdrücke einheitlich erklärt werden. — Der Verfasser stellt weitere experimentelle Arbeiten zu dieser Frage in Aussicht.

Lindner, Rudolf, Untersuchungen über die Rechtschreibung taubstummer und hörender Schulkinder. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. XIV, 6 (Juni 1913), S. 327—340; 7/8 (Juli/August), S. 369—380.

Bei einem Versuche, 100 Worte mit ihren Artikeln zu schreiben, machten taubstumme Kinder 5—10 mal so viel grammatische Fehler als ihre hörenden Altersgenossen (untersucht wurde nur das Hauptwort, nicht die Artikel). Orthographische Fehler finden sich (mit einer Ausnahme) bei den tauben Kindern weniger, trotzdem sie keinerlei Rechtschreibunterricht erhalten. Die Entstehung der Fehler wird eingehend untersucht. Für den Taubstummenunterricht ergibt sich aus dem Versuch, daß die Methode, gehörlose Schüler sprechend in die Sprache einzuführen, auf unmöglichen psychischen Voraussetzungen beruht. Grundlage des Rechtschreibunterrichts sind klare Gesichtsbilder (nicht die Schreibbewegungsvorstellungen).

Lobsien, Marx, Zur Psychologie eines großen Rechenkünstlers. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 20, 9 (1. Juni 1913), S. 381—386.

Besprechung der von G. E. Müller veröffentlichten Leistungen des Zahlenvirtuosen Dr. Rückle und der von Müller dazu gemachten Bemerkungen über hervorragende Spezialgedächtnisse überhaupt.

Lode, Artur, Die Unterrichtsfächer im Urteil der Schulkinder. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. XIV, 5 (Mai 1913), S. 291—296; 6 (Juni), S. 320 bis 326; 7/8 (Juli/August), S. 359—369.

Bei den meisten derartigen Untersuchungen ist die Urteilsfähigkeit der Kinder nicht mitberücksichtigt. Der Verfasser stellte Untersuchungen an 198 Knaben und 77 Mädchen der Volksschule (meist im Alter von 13—14 Jahren) an. Ausgehend von der Voraussetzung, daß bei feststehendem Urteil mehrmalige Befragungen dieselben Ergebnisse haben müßten, wurde jede Klasse dreimal befragt (in Zwischenräumen von zwei und vier Wochen). Die Tabellen zeigen, daß ein Teil der Schüler schon sich durch den fragenden Lehrer beeinflussen läßt. Andere Momente kommen hinzu, so daß sich folgendes Endresultat ergab: »Nur bei 24 von 198 Schülern, d. s. 12,12 %, stimmt das Urteil über das beliebteste und unbeliebteste Fach bei allen 3 Versuchen überein, während bei 59 Schülern (29,80 %) eine zweimalige, aber bei 115 Schülern (58,08 %) keine vollständige Übereinstimmung zu verzeichnen ist.« — Einige Begründungen lassen erkennen, wodurch die Schüler zu ihrem Urteil bestimmt werden.

Lowinsky, Victor, Zur Psychologie der wissentlichen Täuschung. Zeitschrift für angewandte Psychologie. VIII, 5/6 (Mai 1914), S. 383—506.

Wichtig als Beirat zum Problem der Kinderlüge. — Infolge ihres großen Umfangs ist die Arbeit zum Referat an dieser Stelle nicht geeignet.

MacDonald, Artur, Eine Schulstatistik über geistige Begabung, soziale Herkunft und Rassezugehörigkeit. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. XIV, 9 (September 1913), S. 440—443.

Die Untersuchungen an Schulkindern Washingtons reichen schon einige Jahre zurück, fanden bisher aber nicht die gebührende Beachtung. Die Kinder der Beamten- und Kaufmannsschicht übertrafen an Begabung die Arbeiterkinder Amerikas. Die Kinder fremder und gemischter Abkunft zeigten mehr als die reinen Amerikaner eine mittlere Begabung. Bei den amerikanischen Kindern ergab sich, daß die Mädchen die Knaben übertrafen in Algebra, Zeichnen, Geschichte, Sprachen, Handarbeit, Musik, Schönschreiben, Lesen, Buchstabieren; sie standen nach in Rechnen und Mathematik; sie zeigten die gleiche Höhe in Geographie und Naturwissenschaften. Bei den fremden und gemischten Nationalitäten liegen die Verhältnisse ähnlich: nach der Schätzung der Lehrer übertreffen die Mädchen in der Schule im allgemeinen die Knaben an geistiger Begabung, ganz einerlei wie man sie nach Rasse oder sozialer Rangordnung gruppiert.

Matz, W., Untersuchungen über das kindliche Bildurteil. Zeitschrift für angewandte Psychologie. VIII, 1/2, S. 167—175.

Berichtet über die grundlegenden Arbeiten von Friedrich Müller, Gustav Dehning und O. Hasserodt. Die beiden ersten sind besonders psychologisch wichtig, die letzte praktisch-pädagogisch.

Messer, August, Neuere Untersuchungen über die Gesichtswahrnehmung und deren Entwicklung. Pädagogisch-psychologische Studien. XIV, 1/2, S. 1—5.

Es werden die Untersuchungen von Jaensch (»Über die Wahrnehmung des Raumes,« Leipzig 1911) und von Katz (»Die Erscheinungsweisen der Farben und ihre Beeinflussung durch die individuelle Erfahrung,« Leipzig 1911) besprochen und nach ihrer pädagogischen Bedeutung gewürdigt. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, daß Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik von der allgemeinen Psychologie des erwachsenen Individuums mancherlei Förderung erfahren können. Der Verfasser schließt mit der Mahnung, »daß die Vertreter der verschiedenen Zweige unserer so reich sich entfaltenden psychologischen Wissenschaft stets enge Fühlung miteinander halten mögen«.

Messmer, O., Der zeichnerische und der sachliche Blick. Die Deutsche Schule. 17, 3 (März 1913), S. 143—157.

Die Arbeit betrifft zunächst nur den Zeichenunterricht, enthält aber auch viel psychologisch wertvolles Material.

Meumann, Ernst, Die soziale Lage der Intelligenzprüfungen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. XIV, 9 (September 1913), S. 433—440.

Die bisherigen Ergebnisse der Intelligenzprüfungen zeigen eine Abhängigkeit der Intelligenz der Kinder vom sozialen Stande (besonders der Wohlhabenheit) der Eltern. Man muß bei der Kritik dieses Ergebnisses aber daran denken, daß die Tests in ihrer bisherigen Durchführung nicht zwischen dem Entwicklungs- und Begabungstatbestand unterscheiden können. Es ergibt sich nur: die Entwicklung der Kinder der ärmeren Stände ist eine verlangsamte im Vergleich zu der der Kinder der besser gestellten Kreise. Es ist nicht gesagt, daß das sich geistig langsam entwickelnde Kind nicht zu denselben Begabungshöhen aufsteigen könnte wie das sich

schnell entwickelnde. Man hat in Hamburg den Intelligenzprüfungen nun eine dreifache Richtung gegeben: man sucht zu scheiden zwischen reinen Entwicklungs-, Begabungs- und Milieutests, wobei letztere wieder nach verschiedenen Seiten differenziert werden. — Zwischen Begabung und sozialer Stellung der Eltern dürften insoweit Beziehungen bestehen, als günstigere soziale Stellung ein individuelleres Eingehen auf das Kind ermöglicht. Sozialpädagogisch besonders wichtig ist die Frage der Begabung unter den Volksschulkindern. Nach Goddard haben wohl nur 4 % der Volksschulkinder eine über den Durchschnitt stehende Begabung. Für Deutschland müssen noch ähnliche Zahlen gefunden werden. (Es liegen bereits Angaben vor, nach denen sich die Zahl der hervorragend befähigten in den höheren Schulen auf 2—10 % beziffert; viel anders dürften die Zahlen unter Volksschulkindern auch nicht ausfallen.)

Meyer, Semi, Gibt es eine Übung außerhalb des Gedächtnisses? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 14, 3 (März 1913), S. 160—183.

Meyer behauptet, daß alle Übung lediglich Gedächtnisarbeit ist, daß aller Übungsgewinn Gedächtnisbesitz ist, und daß nicht das Gedächtnis auf Übung, sondern die Übung auf Gedächtnis beruht. Für diese Anschauung wird eine Menge Beweismaterial beigebracht.

Moede, Walther, Chorlernen und Einzellernen. Die Pädagogische Forschung. II, 4 (Juli 1914), S. 383—399.

Die Versuche ergeben bei sinnlosem Material für das Chorlernen eine Mehrleistung des Gedächtnisses von etwa 33 %, bei sinnvollem Material um 16 %. In beiden Fällen schneiden die schlechteren Schüler bei dem Chorlernen bedeutend besser ab, während die oberen Rangplätze ihre Leistungen nur wenig verbessern.

Müller, H., Die Schulung des Gedächtnisses. Schul- und Kirchenbote. 48, 8 (15. April 1913), S. 119—124.

Besprechung von Ursachen und allgemeinen Kennzeichen der Gedächtnisschwäche sowie der Behandlung namentlich pathologischer Fälle.

Muth, G. Fr., Über Ornamentationsversuche mit Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren. Zeitschrift für angewandte Psychologie. VII, 2/3 (März 1913), S. 223—271.

Die Arbeit berücksichtigt ein Vergleichsmaterial von 3 Kindern aus 4½ Jahren. Die Gesamtentwicklung der drei Kinder wird geschildert. Speziell wird die Behandlung der Baumformen besprochen. Es werden dann verglichen: Motivenfolge im Laufe der Entwicklung, Auslese und Häufigkeit der Motive, Variabilität der Motive, Tendenzen, die sich in der Motivenbehandlung auswirken, Verhältnis der Motive zueinander. — Als Aufgabe wurde gestellt: Tellerverzierung, Schildverzierung, Ausschmückung eines Frauenkleides. Abbildungen ergänzen den Text.

Muth, G. Fr., Ornamentationsversuche mit Kindern. Zeitschrift für angewandte Psychologie. VIII, 5/6 (Mai 1914), S. 507—548.

Über Alters-, Geschlechts- und Individualunterschiede in der Zierkunst des Kindes sammelte der Verfasser Material aas mehrjährigen Einzelbeobachtungen und aus einem Massenversuch an 106 Knaben und 105 Mädchen aus vier verschiedenen Schuljahren einer achtklassigen ländlichen Dorfschule. Verziert werden mußten ein Teller und ein Schild. Hinsichtlich der Altersunterschiede läßt sich deutlich eine gewisse Gesetzmäßigkeit erkennen. Am interessantesten sind wohl (bei der jetzt viel erörterten Frage) die Geschlechtsunterschiede: Die Arbeitsweise der Mädchen ist geschickt, oft fein bis kleinlich; die belebten und unbelebten Teile einer Fläche werden auf den höheren Stufen gut zueinander abgestimmt. Die Arbeiten der

Knaben sind derber zugreifend und oft originell; ihr Wert wird oft durch Eigenschaften bestimmt, die außerhalb des Ornamentalen liegen. Zur Erkennung der Individualunterschiede ist ein umfangreicheres Material erforderlich, das sich über mehrere Beobachtungsjahre erstreckt.

Nagy, Lad., Eine Grundfrage der intellektuellen Entwicklung. A Gyermek. VII, 1913, 2, S. 132—135.

Der Verfasser will der Entwicklung des Kindes einen »epochegemäßen« und einen »periodischen« unterscheiden. Er suchte »denjenigen epochegemäßen Zeitabschnitt der intellektuellen Ausgestaltung, welcher die natürliche Entwicklung wesentlich abschließt« festzustellen. Zu diesem Zwecke wurden Zeichnungen von Soldaten und Kindern verglichen; aus dem Vergleich wird gefolgert: das Niveau der Zeichnungen von ungebildeten Erwachsenen ist das gleiche wie das der Zeichnungen von 9 bis 10jährigen Kindern. »Beide zeigten diejenige Übergangsstufe des primitiven Zeichnens, wo die analytischen Ausdrucksweisen der reproduzierten Vorstellungen in synthetische Ausdrucksarten übergeht« (Übergangsalter).

Nitzsche, Osk., Illustrieren als Ausdruckskultur. Die Pädagogische Praxis. II, 3 (Dezember 1913), S. 130—134.

Der Verfasser betont neben den praktisch-pädagogischen Gesichtspunkten, daß die Illustrationen der Mädchen neben Sinnigkeit auch Ängstlichkeit und Verzagtheit zeigen, während die der Knaben meist den Ausdruck der Kraft und Bestimmtheit verraten.

Plothow, Anna, Die Ästhetik im Leben des Krüppels. Zeitschrift für Krüppelfürsorge. VII, 1 (Januar 1914), S. 43—46.

Das ästhetische Gefühl muß beim Krüppel wohl ausgebildet werden. Mit der Weckung des Ordnungs- und Reinlichkeitsgefühls ist anzufangen. Aber auch dem Schönheitsgefühl ist überall nach Möglichkeit Rechnung zu tragen.

Prismann, J., Das Institut für Kinderpsychologie und Neurologie in Moskau. Die Pädagogische Forschung. II, 1 (Oktober 1913), S. 96—99.

Das Institut wurde 1911 von Professor Rossolimo an den »Weiblichen Pädagogischen Kursen« gegründet. Es wird noch von ihm geleitet und unterhalten. Es will praktische und wissenschaftliche Aufgaben erfüllen.

Rössing, P., Vorstellungstypen und die Methode der Wortreaktion. Evangelisches Schulblatt. 58, 3 (März 1914), S. 112—119.

Der Verfasser bemüht sich vor allem, zu zeigen, daß es keine reinen Typen gebe. Man könne höchstens von stark ausgeprägten Typen sprechen. Seine kritischen Bemerkungen lehnen sich vor allem an Beetz (Pädagogische Warte, 1907, Heft 12) an, betreffen aber nur die Wortreaktion. Eine Reihe »untauglicher« Wörter müßten von vornherein außer acht gelassen werden, da sie an sich schon einen überwiegenden Typus aufweisen. Möglich wäre auch eine Bildung von drei Wortgruppen, die visuell betonte, akustisch und motorisch ausgezeichnete Vorstellungen erwecken. Auch durch Milieueinflüsse werden die Typen oft unklar gemacht. Auch der Wille spielt nach dem Verfasser in den Vorstellungsmechanismus hinein. Er meint, daß man daher bewußte Wahlreaktionen verlangen solle, die doch den Typus klar erkennen lassen müßten. Statt der schriftlichen Aufzeichnung müßte man die Reaktionen sagen lassen. — Der Verfasser will durch seine kritischen Bemerkungen nur zu kritischem Nachdenken anregen.

Rumiantzew, N. E., Neuere Arbeiten aus dem Gebiete der experimentellen Pädagogik in Rußland. Die Pädagogische Forschung. II, 3 (April 1914), S. 327—336; 4 (Juli), S. 417—429.

Besprechung der Arbeiten der russischen Gesellschaft für experimentelle Psychologie (gegründet 1909), in ihren Hauptresultaten.

Rumianzew, N. E., Die Frage des gemeinsamen Unterrichts für Knaben und Mädchen in Rußland. Die pädagogische Forschung. II, 2 (Januar 1914), S. 181—189.

Das Verlangen nach Koinstruktion wird in Rußland immer reger. Es liegen verschiedene Untersuchungen vor über Geschlechtsunterschiede, über die zum Teil kurz referiert wird. Verschiedene Kongresse haben sich in Rußland mit der Coeducation befaßt und sind für sie in Resolutionen eingetreten.

Schaefer, M., Elemente zur moral-psychologischen Beurteilung Jugendlicher. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 14, 1 (Januar 1913), S. 47—59; 2 (Februar), S. 90—98.

Als Moral- oder ethische Betätigung im Gegensatz zu der intellektuellen Betätigung bezeichnet der Autor die Äußerungen des sogenannten »Willenslebens«. Er untersucht die Frage nach der Möglichkeit, die sittliche Reife eines Kindes zu messen und einen Parallelismus der Wege auf dem Gebiete der Intellekts- und Moralitätsprüfung herzustellen. Es handelt sich also darum, den Intelligenzaltern »Moralitätsalter« zur Seite zu stellen. Mit Rücksicht auf die praktische Seite der Frage (Jugendgerichtsbarkeit) wurden nur Kinder im Alter von 12 bis zu 18 Jahren untersucht. Die Materialbeschaffung machte nicht geringe Schwierigkeiten, insbesondere da für die Mädchen über 14 Jahren nur freiwillige Fortbildungsschulen zur Verfügung standen. Die Jugendlichen sollten sich äußern zu der Frage: »Warum ist das Stehlen verboten?« Das Ergebnis der Untersuchung gibt kein Bild vom inneren Moralitätsempfinden, sondern nur ein Bild, dessen, was die Jugendlichen über dieses angeben und zutage treten lassen. Der Verfasser entwarf ein Motivschema (in Anlehnung an Schopenhauers Preisschrift über die Grundlage der Moral) nach konzentrisch ethischen Kreisen. Die Rubrizierung der Antworten erhellt am besten aus den zahlreichen Beispielen. — Von den normalen Jugendlichen waren 1109 Auskünfte (635 von Knaben, 474 von Mädchen) verwertbar. Nicht zu verwerten waren 2,1 % der eingegangenen Antworten. Von schwachsinnigen waren 94 Antworten zu verwerten; unbrauchbar waren 33,3 % der eingegangenen Antworten. — Die Resultate sind durch Diagramme veranschaulicht. Es genügt hier zu betonen, daß unter den normalen Jugendlichen bis zum Ende des 14. Lebensjahres die meisten ihren Äußerungen nach Egoisten sind, daß sie nach dem 14. Jahre sozialethische Altruisten sind. Für die Praxis ergibt sich aus näherer Betrachtung der Untersuchungsergebnisse der Wunsch, das strafmündige Alter vom 12. bis mindestens zum 15. Jahre hinauf zu verlegen, da erst im 15. Lebensjahr die knappe Mehrzahl der Untersuchten (und zwar 56 %) moralisches Verständnis und ethisches Bewußtsein haben, mithin für etwaige Delikte verantwortlich zu machen wären. — Die Untersuchungen an den schwachsinnigen Kindern leiden vor allem an dem Mangel hinreichend großen Materials. In der Bewertung ist Schaefer sehr vorsichtig. Man könnte sagen, daß alle Schwachsinnigen nach den Äußerungen über ihre moralische Grundbestimmung Egoisten sind. Bis zum Austritt aus der Schule ist der Egoismus etwas gedämpft durch religiöses und sozial-ethisches Empfinden. Übrigens stellen die Schwachsinnigen nicht immer bloß niedrigere Intelligenzstufen der Normalen dar, sondern sie weisen auch eine vom normalen Typus qualitativ abweichende seelische Organisation auf.

Schalast, Karl, Welche Gedanken Wundts über das Sprechen und Denken sind für die Sprachschulung unserer Utraquisten besonders bedeutungsvoll? Pädagogische Studien. 14. 3/4. 1913, S. 13—14.

Die Arbeit zeigt, wie wichtig es ist, die Sprachbildung mit der Denkbildung zu verbinden.

Scheifler, H., Zur Psychologie der Geschlechter: Spielinteressen des Schulalters. Zeitschrift für angewandte Psychologie. VIII, 1/2 (September 1913), S. 124—144.

Das Material ergaben zwei statistische Erhebungen: 1909 989 Knaben und 2013 Mädchen, 1913 1242 Knaben und 1166 Mädchen aller Schulgattungen. Die Nachahmungsspiele werden von den Mädchen stark bevorzugt. Die körperlichen Bewegungs- und Kampfspiele finden bei den Knaben mehr Anklang. Bei den geistigen Bewegungs- und Kampfspielen (Brettspiele, Glücksspiele) spielen die Knaben zielsicherer, die Mädchen vielleicht temperamentvoller. Am wenigsten treten die Geschlechtsunterschiede bei den Bewegungsspielen hervor. In einer kleinen Sexta mit Coeducation konnte Scheifler von einer gegenseitigen Beeinflussung hinsichtlich der Spiele nicht viel spüren.

Schnaß, Franz, Arbeitsziele und -wege der modernen Denkpsychologie nach Prof. O. Külpe-Bonn. Pädagogisch-psychologische Studien. XIII, 11, S. 53—55; 12 S. 61—64.

Nach einem kurzen Überblick über das Theoretische werden besprochen die Versuche zum Nachweis der Existenz von Gedanken und die Denkakte und ihre experimentelle Analyse. Külpe polemisiert besonders gegen die einseitige Auffassung des Anschauungsprinzips in der Unterrichtsmethode.

Schreyer, Otto, Zur Psychologie der Rechtschreibungsfehler bei Schulkindern. Zeischrift für Pädagogische Psychologie. 15, 2 (Februar 1914), S. 132—134.

Die Zahl der Fehler blieb in einer kleinen Untersuchung des Verfassers ziemlich gleich, aber die Fehler wechselten enorm. »Die Kinder sind einer ihrem Alter und ihrer physischen und psychischen Beschaffenheit entsprechenden Aufmerksamkeit fähig, nach der sich die Sicherheit in der Rechtschreibung richtet.« Praktisch ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit zu üben.

Schultz, Gotfred, Zur Aussagepsychologie. Zeitschrift für angewandte Psychologie. VII, 6 (September 1913), S. 547—574.

Im Anschluß an ein Experiment mit 6 Studenten und 82 Lehrern und Lehrerinnen werden einige prinzipielle Erörterungen geboten.

Stern, W., Psychologie der Aussage 1911/13. Ebenda. S. 577—596.

Sammelbericht mit besonderen Abschnitten über Kinder und Jugendliche als Zeugen und über psychologische Prozeßgutachten über Kinderaussagen. Im letzten Kapitel teilt Stern einen Fall eigener Gutachtertätigkeit mit. Er stellt die Forderung auf, daß für Prozesse, in denen jugendliche Zeugen die entscheidende Rolle spielen, ganz andere Vorschriften nötig sind als bisher. Bei normalen Kindern ist der Psychologe als Sachverständiger zuzuziehen, nicht der Psychopathologe, wie das von psychiatrischer Seite aus gefordert ist.

Schulze, Rudolf, Antikenotoxin. Neue Bahnen. 24, 4 (Januar 1913), S. 169 bis 171.

Bei künstlicher Entfernung der Ermüdungsstoffe wird wahrscheinlich die oft zu beobachtende Überempfindlichkeit entstehen. Die Fortsetzung der Antikenotoxinversuche (Weichardt, Lorenz) erscheint zwar wünschenswert. Doch ist von Kinderversuchen zu pädagogischen Zwecken dringend abzuraten.

Ders., Die Bewegungsform bei einfachen Willenshandlungen. Neue Bahnen. 24, 7 (April 1913), S. 311—316.

Bei einer systematischen Untersuchung einfacher Willensvorgänge lassen sich

zwei Typen der Reaktion feststellen: die sensorielle (langsamere Reaktion bei Aufmerksamkeitsrichtung auf den Reiz) und die muskuläre (schnellere Reaktion bei Aufmerksamkeitsrichtung auf die auszuführende Bewegung). Bei verschiedenen Reizen ergaben sich immer die gleichen Resultate. Der Verlauf der Bewegungsform bei einfachen Willensvorgängen wurde zuerst von Isserlin eingehend untersucht. Die Ergebnisse seiner Untersuchungen werden an der Hand etlicher Kurven besprochen. Die Untersuchungen sind für die experimentelle Pädagogik deshalb von besonderer Wichtigkeit, weil sie vom Studium der einfachen Willenshandlung überleiten zu den ergographischen Methoden zur Untersuchung der körperlichen Arbeit.

Ders., Experimentelle Pädagogik in der pädagogischen Diaspora. Neue Bahnen. 25, 2 (November 1913), S. 67—75.

Kurze Anleitungen zu pädagogischen Experimenten in kleinen Städten oder Dörfern. Für solche Lehrer, die sich nicht in einem Institute einige Sicherheit im Experimentieren haben aneignen können, sind apparatlose Untersuchungen vorzuziehen, die sich oft leicht in den Rahmen der Unterrichtspraxis einfügen lassen.

Ders., Kind und Psychologie. Die Pädagogische Praxis. II, 1 (Oktober 1913), S. 18—25.

Die Arbeit, ein Ausschnitt aus einer Festrede am Sedantag, ist wohl der erste Versuch, Kindern Ergebnisse und Methoden einfacher experimenteller Versuche aus dem Gebiete der Psychologie vorzutragen, um sie daran die Bedeutung der experimentellen Psychologie und insbesondere Wundts kennen zu lehren.

Ders., Kinematographische Kinderaufnahmen. Neue Bahnen. 24, 3 (Dezember 1912), S. 105—119; 12 (September 1913), S. 554—564.

Die photographische Methode, spontane Gefühlsausbrüche, wie sie bei der Bildbetrachtung erfolgen, objektiv festzuhalten gibt nur einen einzigen Querschnitt durch das Wechselvolle des Gefühlsverlaufs. Es lag daher nahe, sie durch die kinematographische Methode zu ersetzen. Die Ergebnisse seiner Untersuchungen mit dieser Methode legt Schulze in dieser Arbeit an Hand zahlreicher Abbildungen vor. Sie sind in der Arbeit selbst nachzusehen. Die kinematographische Methode scheint sich nach diesen Ergebnissen für die Untersuchung der Gefühle namentlich bei kleineren Kindern recht wohl zu eignen.

Ders., Kinematographische Kinderaufnahmen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. XIV, 7/8 (Juli/August 1913), S. 405—407.

Kurzer Hinweis auf des Verfassers Versuche, zur Verfolgung längerer Gefühlsverläufe die kinematographische Methode anzuwenden.

Ders., Quer durch den Bewußtseinsstrom. Die pädagogische Praxis. II, 9 (Juni 1914), S. 480—489.

Eine anregende Plauderei (als Psychologiestunde im Seminar etwa) über Aufmerksamkeitsumfang und Bewußtseinsumfang.

Schüßler, Heinrich, Die Korrelation zwischen Rechnen und Singen. Die pädagogische Forschung. II, 2 (Januar 1914), S. 153—163.

Der Verfasser untersuchte bei 1000 Volksschülern die Korrelation zwischen Rechnen und Singen. Er faßt seine Untersuchungen folgendermaßen zusammen: »1. Die Gabe des Gesanges ist weit mehr Menschen verliehen als die der Rechenkunst. Es gibt ungefähr 25 % gute, 50 % mittelmäßige und 25 % schlechte Rechner und ungefähr 50 % gute, 40 % mittelmäßige und 10 % schlechte Sänger. 2. Von den guten Rechnern sind durchschnittlich zwei Drittel gute Sänger. 3. Von den guten Sängern sind aber umgekehrt nur ein Drittel gute Rechner. 4. Von den

schlechten Rechnern sind ein Drittel gute und ein Halb mittelmäßige Sänger. 5. Von den schlechten Sängern sind ein Viertel noch gute, drei Achtel mittelmäßige und drei Achtel schlechte Rechner. 6. Von den mittelmäßigen Rechnern sind ein Halb noch gute Sänger. 7. Von den mittelmäßigen Sängern sind nur ein Siebentel gute Rechner. 8. Der r-Wert für die Korrelation Rechnen-Singen beträgt 0,30, der w. F.-Wert 0,018.« — Eine Kontrolluntersuchung an 500 Knaben und 500 Mädchen erbrachte im wesentlichen eine Bestätigung dieser Ergebnisse.

Tschudi, Rob., Psychische Geschlechtsunterschiede bei Schulkindern. Zeitschrift für Jugenderziehung. IV, 1 (15. September 1913), S. 2—8; 2 (1. Oktober), S. 33—38.

In körperlicher Hinsicht zeigen sich folgende Geschlechtsunterschiede: die Mädchen wachsen sprunghafter, sind vom 10.—14. Lebensjahr größer und schwerer, haben kleineren Brustumfang, kleinere Lungen- und Schädelkapazität, Druckkraft und Energie als die Knaben. Die Pubertät greift tiefer in den weiblichen Organismus ein, beginnt früher beim Mädchen und verursacht eher physische und psychische Unterschiede. Bei den Mädchen ist der Nachahmungs- und Herdentrieb, beim Knaben der Kampftrieb und Wetteifer stärker, ebenso der analytische und synthetische Trieb und der Sammeleifer. Die Mädchen haben ein besseres Gedächtnis, sind phantasietätiger und leichter suggestibel, sie arbeiten persönlicher und gebrauchen mehr sprachliche Wendungen als die Knaben. Die Aussagen der Knaben sind wahrheitsgetreuer. Anhänglichkeit und religiöse Gefühle sind bei den Mädchen stärker. In ihrer intellektuellen und emotionellen Entwicklung sind die Mädchen viel mehr von ihrer Umgebung abhängig. — Als praktische Folgerung ergibt sich: die Koedukation empfiehlt sich nur für die vier ersten Schuljahre.

D. Literatur.

Binswanger, Otto, Die Epilepsie. Zweite, neubearbeitete Auflage. Wien und Leipzig, Alfred Hölder, 1913. IV und 548 Seiten. Mit 1 Abbildung im Text und 2 Tafeln. Preis 15,40 Mark.

Binswangers Monographie erfreut sich allgemeiner Beliebtheit und Wertschätzung; denn sie ist wohl das beste, was wir an derartigen Darstellungen über die Epilepsie haben. Wenn wir an dieser Stelle dieses Buch ganz kurz zu würdigen versuchen wollen, so gibt uns Heilpädagogen ein besonderes Recht dazu die Überlegung, daß nach Sartorius Deutschland allein 16470 krampfkranke Kinder im schulpflichtigen Alter zählt. Wenn auch ein großer Teil von ihnen in Anstalten untergebracht ist, wo sie sich ständiger ärztlicher Überwachung und Fürsorge erfreuen, so ist doch ein nicht geringer Prozensatz solcher Anstaltspflege aus Mangel an geeigneten Einrichtungen und auch aus finanziellen Gründen bisher nicht teilhaftig geworden. Und gerade an diesen Fällen hat der Lehrer und Anormalenpädagoge ein besonderes Interesse.

Eben deshalb möchte ich Binswangers »Epilepsie« nicht nur ärztliche, sondern auch pädagogische Leser wünschen, die allerdings über eine gewisse medizinische Kenntnis verfügen müssen.

Binswanger hat sein Stoffgebiet in neun Kapitel gegliedert, denen sich ein umfangreiches Literaturverzeichnis (aus der ersten Auflage übernommen) und ein sehr eingehendes Sachverzeichnis anschließen.

Das erste Kapitel stellt die Gesichtspunkte für die Bearbeitung des Themas

zusammen und schließt mit folgender Feststellung des Krankheitsbegriffes: »Die Epilepsie ist eine ausgeprägt chronische Erkrankung des Zentralnervensystems, die durch die verschiedenartigsten Ursachen hervorgerufen wird. Ihre Krankheitsäußerungen bestehen entweder in öfters wiederkehrenden Krampfanfällen mit Bewußtlosigkeit oder in Teilerscheinungen dieser Anfälle oder in psychopathischen Begleit- oder Folgeerscheinungen.«

Das zweite Kapitel gibt eine Darstellung der allgemeinen Pathologie und Pathogenese, aus der sich ergibt, daß der Sitz der epileptischen Veränderung in das ganze Gehirn verlegt werden muß, wenn auch die gestörte Tätigkeit der Hirnrinde im Hinblick auf ihre hohe funktionelle Bedeutung den hauptsächlichsten Anteil an der Erkrankung besitzt, und daß die Natur der epileptischen Veränderung noch unaufgeklärt ist.

Die Ätiologie wird im dritten Kapitel untersucht. Hervorgehoben sei daraus: die Zahl der erblich belasteten Epileptiker schwankt nach den vorliegenden Untersuchungen zwischen 35 und 40 %. Dabei sind die keimschädigenden Wirkungen, unter denen an erster Stelle der Alkoholismus als Erzeuger zu nennen ist, nur zum Teil berücksichtigt. Für uns besonders interessant ist, »daß die Kinderkrämpfe einen direkten Rückschluß auf eine angeborene neuropathische Prädisposition nicht gestatten, daß aber ihr Auftreten immer den Verdacht auf eine solche wecken muß« (S. 93). Die angeborenen Prädispositionen bilden (unter Hinzurechnung der Keimesschädigungen und der intrauterin hinzugetretenen schädigenden Einwirkungen) »für mehr als die Hälfte der Fälle die vorbereitende Ursache zur Entwicklung des epileptischen Gesamtleidens« (S. 102). Bei der Ätiologie finden natürlich auch Syphilis, Intoxikationen (Alkohol, Blei, Nikotin), Traumata eingehende Berücksichtigung.

Das vierte Kapitel, die Symptomatologie, zeugt von der reichen Erfahrung, die gerade Binswanger auf diesem Gebiete hat. Die mannigfachen eigenen Beobachtungen, die durch das ganze Buch verstreut eingeordnet sind, sind außerordentlich lehrreich. — Im fünften Kapitel, das den interparoxysmalen Zustand behandelt, interessiert uns besonders der Abschnitt über das psychische Verhalten, in dem die Zusammenhänge zwischen Epilepsie und Schwachsinn besprochen werden — ein Abschnitt, den jeder Heilpädagoge gelesen haben müßte.

Das sechste Kapitel, die pathologische Anatomie, hat natürlich vorwiegend medizinisches Interesse, während das siebente über die Diagnose doch auch wieder manches dem Pädagogen Wertvolle bietet, so über die Abgrenzung der Epilepsie von der Hysterie und insbesondere auch über die Simulation.

Aus dem achten Kapitel über Verlauf und Prognose sei vor allem betont, daß vielfach die Epilepsie noch immer als unheilbare Krankheit betrachtet wird. Mir scheint es eine dankbare Aufgabe für den Pädagogen, und zugleich eine Gelegenheit, seinen Willen zur Zusammenarbeit mit dem Arzte zu bekunden, dieses verhängnisvolle Vorurteil beseitigen zu helfen. Allerdings bilden die im Ausgang günstigen Fälle nur einen kleinen Prozentsatz. Aber vielleicht ließe sich da noch manches erreichen durch rechtzeitige ärztliche Beratung und Behandlung.

Wieder von vorwiegend medizinischem Interesse ist Kapitel IX, die Therapie. Doch scheint mir auch wieder hier dem Lehrer eine Möglichkeit gegeben, seinen oft autoritativen Einfluß geltend zu machen, wenn er sich an den prophylaktischen Aufgaben nach Möglichkeit beteiligte. So kann er namentlich auf dem Lande z. B. mit darauf hinwirken, daß Epileptiker vor der Verheiratung ein ärztliches Gutachten einholen. Gerade auf dem Lande ist ja die Ansicht durchaus nicht so selten, daß Geschlechtsverkehr von der Fallsucht befreie. Eine besondere Aufgabe ist dann weiterhin die Erziehung nervös veranlagter Kinder. Mehr als einmal betont Binswanger in diesem Abschnitt die Notwendigkeit des Individualisierens, das leider vielen Lehrern in seiner Bedeutung durchaus noch nicht hinreichend bewußt ist. Die besondere Fürsorge für die Epileptiker ist weiterhin von ganz allgemeiner Bedeutung. Noch ist sie ja ganz unzureichend; denn die wenigen Anstalten bieten nur einem Bruchteil der Pflege- und Hilfsbedürftigen Platz. Binswanger befürwortet eine Ausgestaltung der staatlichen Anstalten für Epileptiker zu Heilanstalten (jetzt sind sie vorwiegend nur Pflegeanstalten) und Angliederung von gesonderten Nervenabteilungen an die Irrenanstalten, in denen freiwillig sich meldende und unbemittelte Epilepsie-Kranke Aufnahme finden würden. Für die jugendlichen Epi-

leptiker werden eigene Erziehungsanstalten unter ärztlicher Oberleitung, am besten in waldreicher mittlerer Höhenlage (500—800 m), gefordert. Bis zu deren Schaffung empfiehlt Binswanger die Unterbringung wohlhabenderer Jugendlicher in geeigneten Landpfarrhäusern unter stetiger ärztlicher Kontrolle und unter der Voraussetzung pädagogischer Durchbildung auf Seiten des Pfarrers. — Die weitere Erörterung der therapeutischen Fragen, insbesondere die medikamentöse und die operative Behandlung, fällt natürlich in rein medizinisches Gebiet.

Dieser kurze Überblick über den Inhalt der Monographie kann und soll natürlich nur anregende Bedeutung haben: möchten aus den Kreisen der Heilpädagogen — denn für die Psychiater und Kinderärzte bedarf es an dieser Stelle kaum eines besonderen Hinweises mehr — recht viele diese treffliche, klar geschriebene Darstellung in die Hand nehmen zu eingehendem Studium.

Jena. Karl Wilker.

Classen, Walther, Zucht und Freiheit. Ein Wegweiser für die deutsche Jugendpflege. München, C. H. Beck (Oskar Beck), 1914. XIII und 220 Seiten. Preis gebunden 2,80 Mark.

Man kennt den Verfasser aus seiner Arbeit an der Hamburger Jugend, aus seinen Lehrlings- und Gehilfenvereinen, aus deren Leben auch dieses ganze Büchlein geschöpft ist. Aber es gibt nicht trockene Anweisungen, wie man das und das zu machen hat. Es zeigt, wie Walther Classen es gemacht hat, wie er's verkehrt gemacht und wie er's richtig gemacht hat. Dadurch wird es dem Leser mehr als ein bloßer Ratgeber. Es wird ihm die Persönlichkeit wertvoll und interessant, die hinter dem allen steht. Und wenn man auch bei Classens mehr theoretischen Ausführungen oftmals einen Reiz empfindet, zu widersprechen, so macht das einem das Buch eigentlich nur noch lieber. Besondere Freude wird man aber an all dem erleben, was an politischen Gedanken in diesem Buche steckt, um so mehr jetzt in diesen Zeiten des großen Völkerkrieges. Doch das ist schließlich etwas, was den Kinderforscher als solchen kaum angeht. Daß das Buch — bis auf einen kurzen Abschnitt — nur von der Pflege der männlichen Jugend handelt, ist begründet in Classens Arbeit, die sich ja vorwiegend, wenn nicht ganz, auf diese beschränkt, und in seiner Auffassung von der Pflege der schulentlassenen Mädchen als einer (allerdings sehr wichtigen) Aufgabe der Frauen.

Jena. Karl Wilker.

Neter, Eugen, Das einzige Kind und seine Erziehung. 5. und 6. vermehrte Auflage. München, Otto Gmelin, 1914. 76 Seiten. Preis geheftet 1,40 Mark, gebunden 2,20 Mark.

In gewisser Weise hat Neter mit diesem Büchlein die Anregung gegeben, dem einzigen Kinde erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken. Er wollte keine wissenschaftliche Aufgabe damit erfüllen. Er nannte seine Schrift im Untertitel »ein ernstes Mahnwort an Eltern und Erzieher«. Und als solches soll sie hier in dieser neuen, bedeutend vermehrten Auflage nachdrücklich empfohlen werden. Das ist um so nötiger, als tatsächlich das einzige Kind noch immer zu den bedauerlichen Erscheinungen der Neuzeit gehört. Den meisten Menschen, vor allem den meisten Eltern einziger Kinder, mag es kaum auffallen, daß die armen Geschöpfe ihrem Alleinsein eine ganze Menge von Charaktereigentümlichkeiten zu verdanken haben. Natürlich sind sie nicht immer und nicht immer alle da. Aber bei genauem Beobachten wird man doch Neters Charakteristiken kaum widersprechen können. Die im zweiten Teil gebotenen medizinisch-pädagogischen Ratschläge kann man nur gutheißen und zur Beachtung empfehlen.

Wir wollen bei dieser Gelegenheit auf einige weitere Schriften des gleichen Verfassers aus demselben Verlag hinweisen, die einzeln zu besprechen uns hier zu weit führen würde, die aber alle für das Elternhaus bestimmt und nicht genug zu empfehlen sind. Sie sollten in der Bücherei jeder Mutter zu finden sein! Wir meinen:

Elternbriefe über Kinderpflege und Erziehung. 1911. 92 Seiten. Preis 1 Mark, gebunden 1,50 Mark.

Sorgen und Fragen in der Kinderpflege. 1910. 91 Seiten. Preis 1 Mark, gebunden 1,50 Mark.

Muttersorgen und Mutterfreuden. (Wie erhalten wir unsere kleinen Kinder gesund? Ratschläge für die junge Frau.) 77 Seiten. Preis 1,20 Mark, gebunden 2 Mark.
Mutterpflicht und Kindesrecht. 92 Seiten. Preis 1,20 Mark, gebunden 2 Mark.
Die Behandlung der straffälligen Jugend. 1908. 56 Seiten. Preis 1,50 Mark, gebunden 2,25 Mark.

Jena. Karl Wilker.

Bluhm, Agnes, Hygienische Fürsorge für Arbeiterinnen und deren Kinder. (Weyls Handbuch der Hygiene, 17. Lieferung. Band VII, Abteilung 1.) Leipzig. Johann Ambrosius Barth, 1914. VI und 71 Seiten. Preis 4 Mark. (Subskriptionspreis 3,20 Mark.)

Der Schutz der Arbeiterin geht uns vor allem an als Mutterschutz und Kinderfürsorge. Wie wichtig er ist, ersieht man aus dem in dieser kurzen Monographie zusammengetragenen Material an Zahlen und graphischen Darstellungen. Durch die zunehmende industrielle Tätigkeit der Frau ist die Volksgesundheit aufs schwerste bedroht. Als Maßnahme gegen diese Gefahr empfiehlt Agnes Bluhm, die Mädchen wenigstens bis zum vollendeten 16. Lebensjahr aus Fabriken und gleichgestellten Betrieben gesetzlich auszuschließen. Für die jugendlichen Arbeiterinnen muß eine umfassende Fürsorge, insbesondere zur körperlichen Ertüchtigung, geschaffen werden. Was bisher an Arbeiterinnenschutz in Deutschland und auch im Auslande geschaffen ist, ist übersichtlich in dieser Studie zusammengestellt. Auch über die Wohlfahrtseinrichtungen ist eingehend berichtet. In einem Schlußkapitel wird die Heimarbeit behandelt, mit der ja auch die Schule vielfach zu kämpfen hat. Auch hier ist reiches Zahlenmaterial geboten. — Hingewiesen sei auf zwei Irrtümer: statt Sonneberg finden sich verschiedene andere Schreibungen dieses Thüringer Kreises, die nicht stimmen; auf S. 61 ist die hohe Zahl der Hilfsschulzöglinge (6 %) nach den schulärztlichen Berichten zurückzuführen auf die Ernährung der Kinder mit Kartoffelschnaps.

Jena. Karl Wilker.

Pappenheim, Martin, und **Groß, Carl,** Die Neurosen und Psychosen des Pubertätsalters. (Zwanglose Abhandlungen aus den Grenzgebieten der Pädagogik und Medizin, herausgegeben von Th. Heller-Wien und G. Leubuscher-Meiningen, Heft 1.) Berlin, Julius Springer, 1914. X und 129 Seiten. Preis 3 Mark.

Jedes Unternehmen, das die gemeinsame Arbeit von Medizinern und Pädagogen fördern will, darf unserer freudigsten Zustimmung gewiß sein. Denn fruchtbarer Zusammenarbeit dieser Disziplinen hat unsere Zeitschrift seit ihrem Bestehen dienen wollen und auch gedient. Und so begrüßen wir auch das Erscheinen dieser zwanglosen Abhandlungen, deren erstes Heft wir in diesen Zeilen der besonderen Beachtung unserer Leser empfehlen wollen. Denn in gedrungener Form gibt es einen Überblick über eins der schwierigsten und doch für uns wichtigsten Gebiete. Nur, was für die Pubertät von besonderer Bedeutung ist, hat in dem Buche der beiden Wiener Landesgerichtspsychiater Berücksichtigung gefunden. Zitate sind weggeblieben. Wissenschaftliche Polemiken (wenigstens ausgiebige) vermißt man vollständig. Und das ist ganz sicher für die Lesbarkeit des Buches von hohem Werte. Dabei haben die beiden Autoren immer daran gedacht, daß sie ihr Buch nicht in erster Linie für Fachgelehrte schreiben wollten, sondern vor allem für den Pädagogen, der in das Gebiet der Psychopathologie einen Einblick tun möchte. Eine andere Gefahr wurde dabei aber geschickt vermieden; das Buch hat durchaus wissenschaftlichen Charakter und Wert.

Nach einer kurzen allgemeinen Einleitung werden die leichten Formen des Schwachsinns besprochen, dann ziemlich eingehend die psychopathischen Persönlichkeiten (der Psychanalyse stehen die beiden Autoren sehr skeptisch gegenüber, insbesondere verurteilen sie ihre Ausübung durch nichtärztliche Berufe, wie sie jetzt namentlich in der Schweiz immer häufiger wird), im Anschluß daran das manisch-depressive Irresein, die Epilepsie, die Dementia praecox und endlich die exogenen Neurosen und Psychosen (diese letzteren wieder ziemlich flüchtig).

Daß über einzelne Probleme andere Auffassungen möglich sind, ist selbstverständlich, braucht hier aber nicht näher nachgewiesen zu werden. Jedenfalls bietet das Buch eine ganz vortreffliche Einführung, die hoffentlich in den Kreisen der Pädagogen, und nicht nur der Heilpädagogen, die gebührende Berücksichtigung findet.

Wünschenswert wäre für spätere Auflagen vielleicht ein Sachregister und auch eine Zusammenstellung einiger Schriften, die zum weiteren Einarbeiten in das behandelte Gebiet förderlich sind.

Jena. Karl Wilker.

Redlich, E., und **Lazar, E.,** Über kindliche Selbstmörder. (Heft 3 der zwanglosen Abhandlungen aus den Grenzgebieten der Pädagogik und Medizin, herausgegeben von Th. Heller-Wien und G. Leubuscher-Meiningen.) Berlin, Julius Springer, 1914. IV und 90 Seiten Preis 2,40 Mark.

»Psychiatrisch untersuchte Fälle von Kinderselbstmorden gibt es eigentlich in der Literatur gar nicht,« meinen die Verfasser auf S. 20 ihres Buches. Und mit dieser Absicht haben sie recht. In gewisser Weise füllt also ihr Buch eine Lücke aus, indem es eine, wenn auch kleine (9), Anzahl von Fällen kindlicher Selbstmorde eingehend untersucht und kasuistisch verarbeitet. Im wesentlichen sind nur Selbstmorde von Kindern bis zu 14 Jahren berücksichtigt worden. Einige Zahlen orientieren über die bisherigen Untersuchungen; doch ist gerade dieser Teil der Arbeit nur lückenhaft, wenn auch der Wert der daran angeknüpften Betrachtungen nicht verkannt werden darf Schließlich kam es ja auch nicht darauf an, die Literatur um ein neues zusammenfassendes Opus zu bereichern, sondern vor allem darauf, vom medizinischen (psychiatrischen) Gesichtspunkt aus die kindlichen Selbstmorde zu betrachten. Und in dieser Hinsicht bietet die kleine Studie wohl wertvolles neues Material, das namentlich allen denen entgegengehalten werden sollte, die mit der unbewiesenen Anschuldigung der Schule oder der Familie die Öffentlichkeit für ihre jeweiligen »pädagogischen Ideen« zu gewinnen bemüht sind.

Jena. Karl Wilker.

Bohn, Georges, Die neue Tierpsychologie. Autorisierte deutsche Übersetzung von Dr. Rose Thesing. Leipzig, Verlag von Veit & Co., 1912.

Die Tierpsychologie ist durchaus nichts Fertiges, nur bescheidene Anfänge sind vorhanden, aber zukünftige Erfolge sind vorauszusehen. Wesentlich ist, daß man von alten Streitereien absieht und die Kräfte für die Forschungen spart. Ob Tiere »Bewußtsein« besitzen, bleibt außer Betracht, denn solche Fragen lassen sich wissenschaftlich gar nicht beantworten. Auch Begriffe wie »Willen« und »Nachahmung« werden grundsätzlich vermieden. »Instinkte« sind Aggregate verschiedenster Tätigkeiten und müssen stets in ihre einfachen Komponenten zerlegt werden. Gesetze sind bereits gefunden für die Tropismen, die Unterschiedsempfindlichkeit und die Assoziation bei Gliedertieren. Bei Säugetieren, die mit Großhirnrinde ausgestattet sind, treten kompliziertere Vorgänge auf, aber sie sind Gesetzen unterworfen. Man spricht hier schon von Intelligenz.

Bohn zeigt das Bestreben, die psychologischen Vorgänge auf biologische zurückzuführen und betrachtet die psychologischen und biologischen Probleme vom Gesichtspunkt der physikalischen Chemie aus Die finalistische Erklärungsweise wird durch kausale ersetzt; das Selektionsprinzip wird bekämpft.

München. Egenberger.

Eingegangene Literatur.

»Kinderstudie«, Paedologische Bladen, onder Redaktie van het Bestuur van het Amsterdamsch paedologisch Gezeilschap: Dr. G. A. M. van Wayenburg, Dr. J. H. Gunning, Wzn. G. M. Soeters, W. H. Ten Seldam, Prof. Dr. K. Herman Bouman, F. J. van der Molen, 1916 Februar, Deek I, Aflevering I, Redaktie-Sekretaris: W. H. Ten Seldam. Uitgever J. Ploegsma, Zwolle.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Zeitschrift für Kinderforschung

mit besonderer Berücksichtigung

der pädagogischen Pathologie

Im Verein mit

Dr. G. Anton Geh. Med.-Rat u. Prof. an der Univ. Halle

Dr. E. Martinak o. ö. Prof. d. Philosophie u. Pädag. a. d. Univ. Graz

Chr. Ufer Rektor d. Süd-Mädchen-Mittelschule i. Elberfeld

Karl Wilker Dr. phil. in Jena i. Thür.

herausgegeben von

J. Trüper

Direktor des Erziehungsheims und Jugendsanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena

Einundzwanzigster Jahrgang, 11/12

August/September-Heft



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

Wien

Manz'sche k. u. k. Hof-, Verlags- u. Universitätsbuchhandlung

1916

Preis des Jahrgangs (12 Hefte) 6 M.

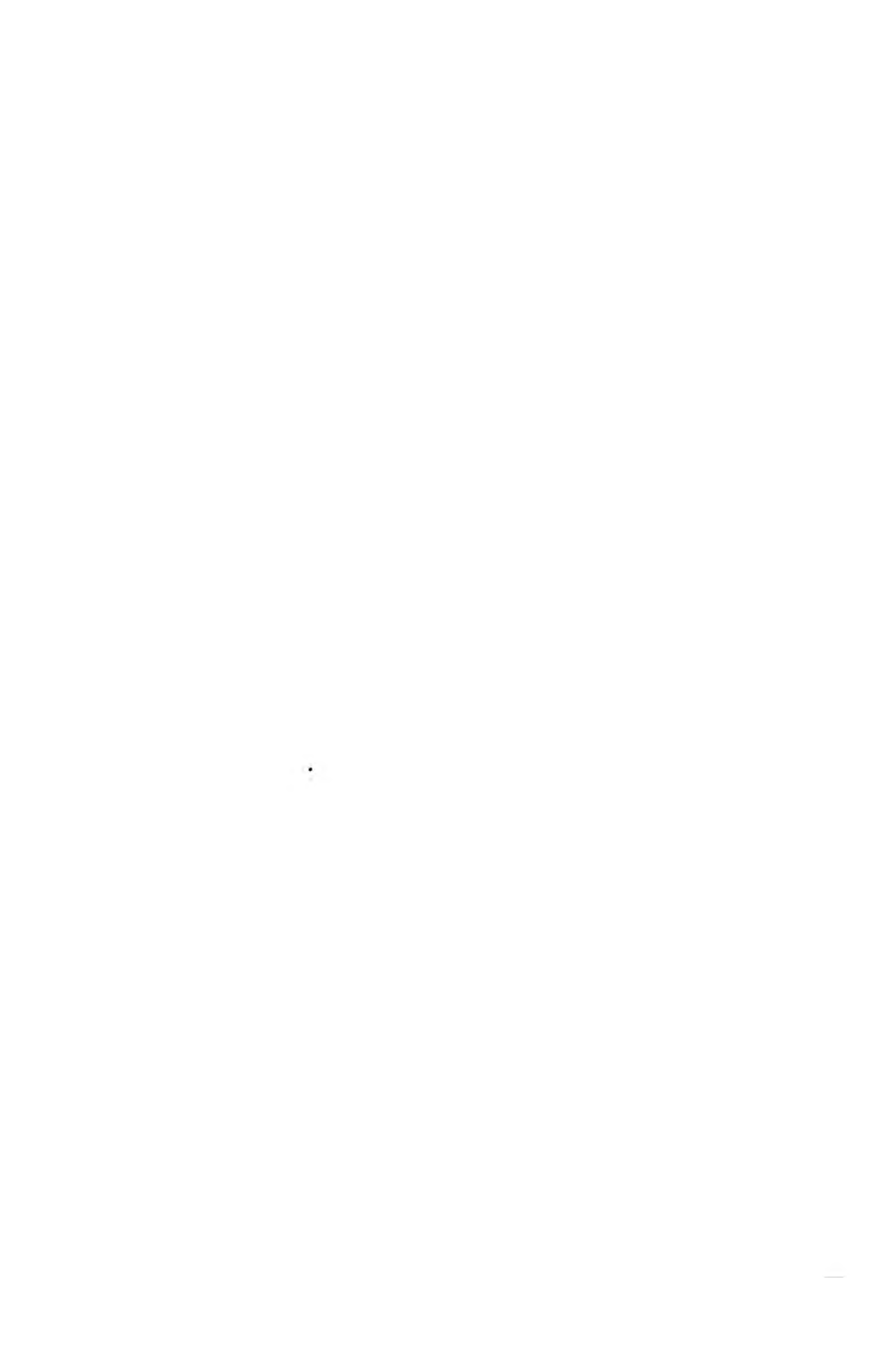
Heft 11/12. Ausgegeben am 1. November 1916.

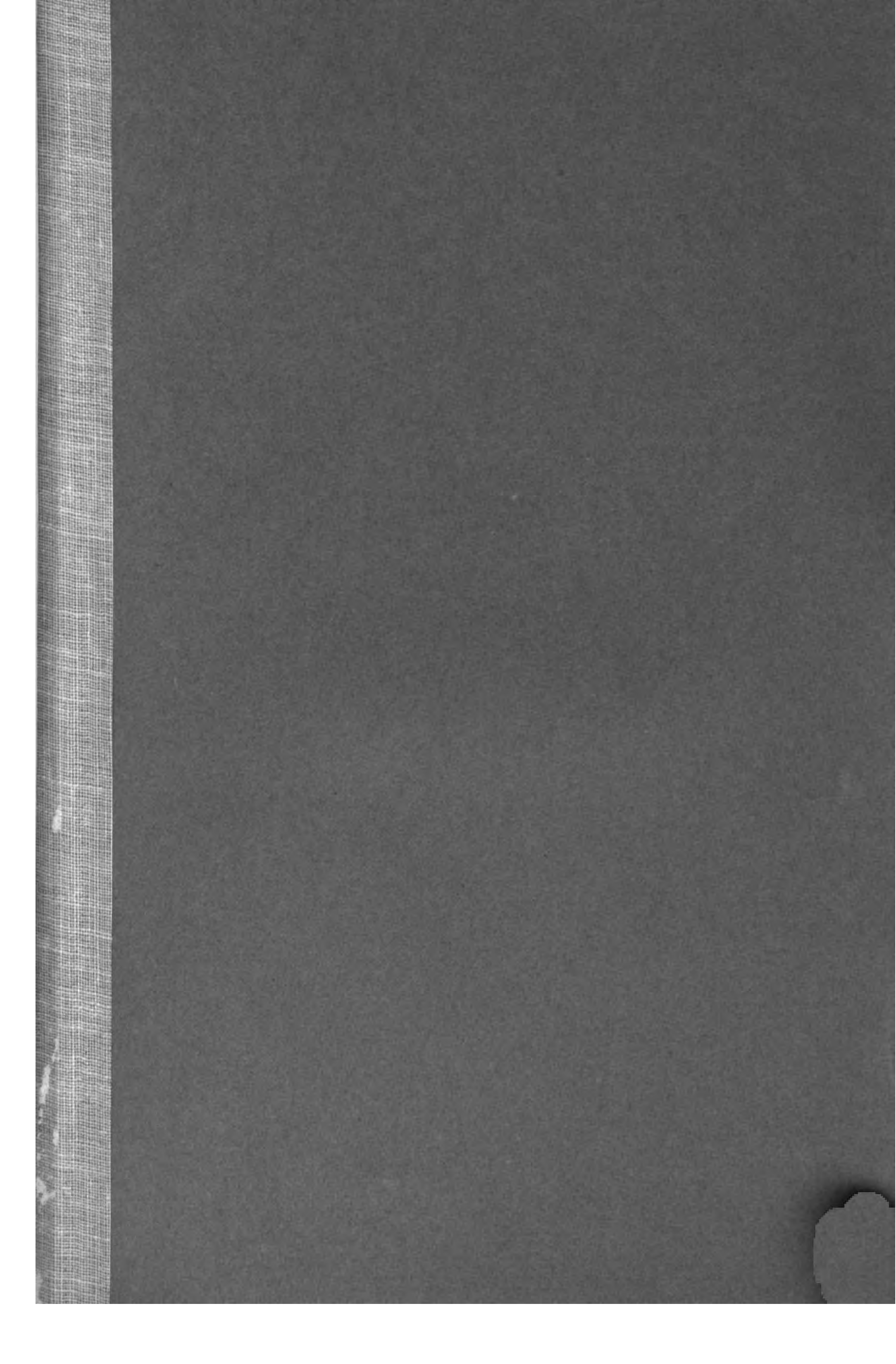
Inhalt.

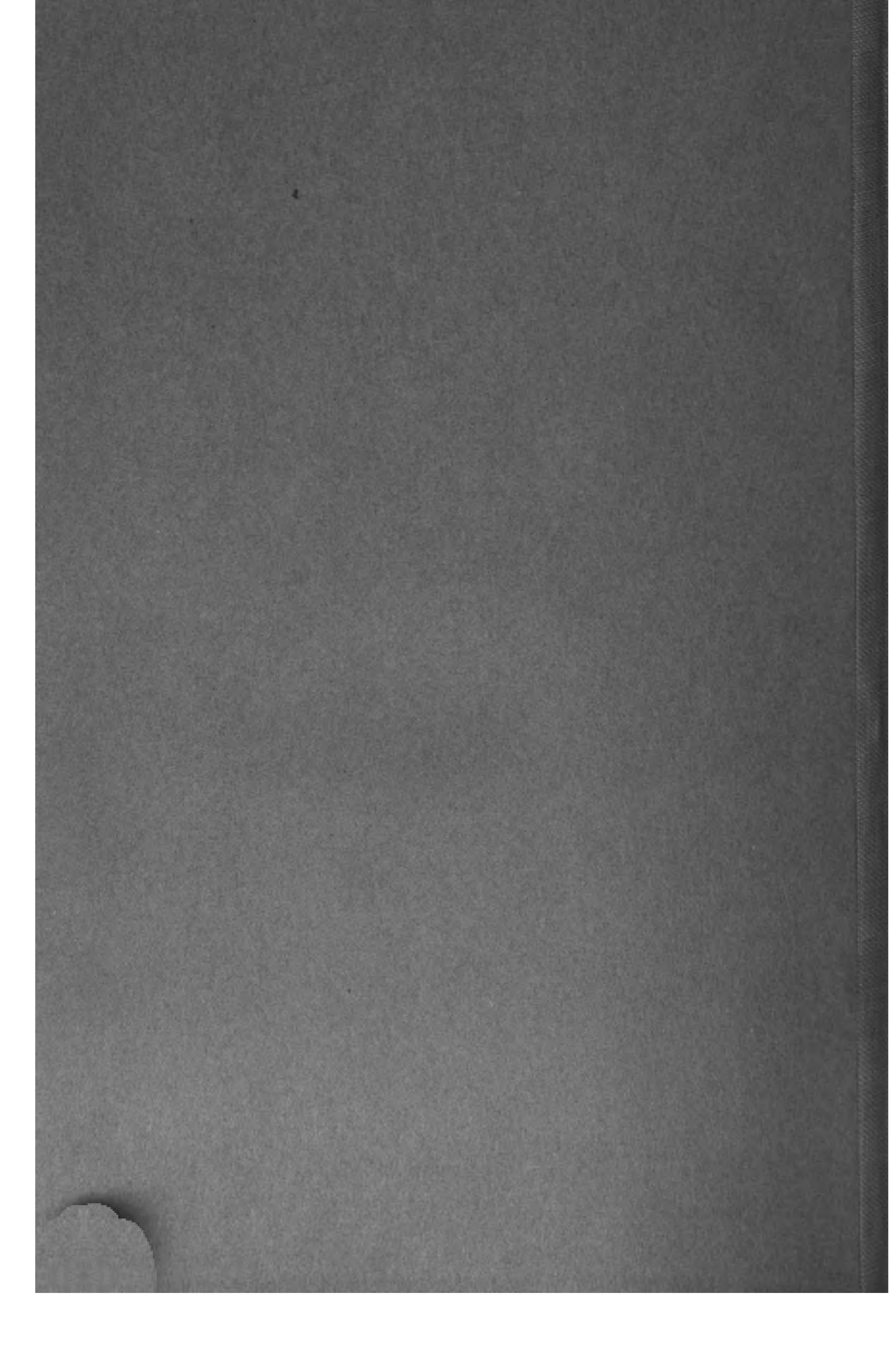
Beiträge aus Österreich-Ungarn sind sämtlich an Universitätsprofessor Dr. **E. Martinak** in Graz, Ruckerlberg, Polzergasse 19, zu senden, alle übrigen an Direktor **J. Trüper**, Jena, Sophienhöhe.

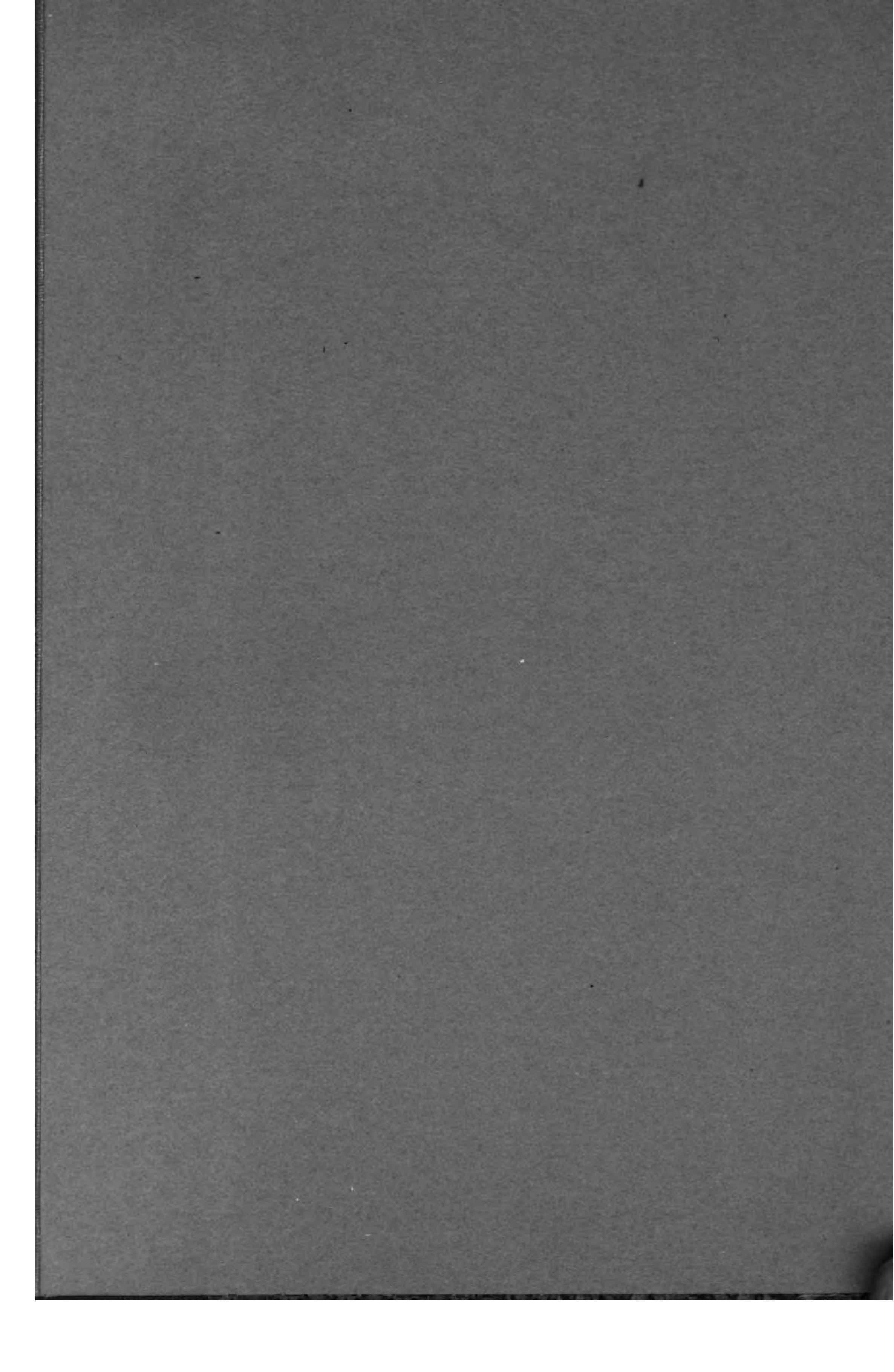
Alle Beiträge werden vom Verleger mit 40 M. für den Druckbogen honoriert.

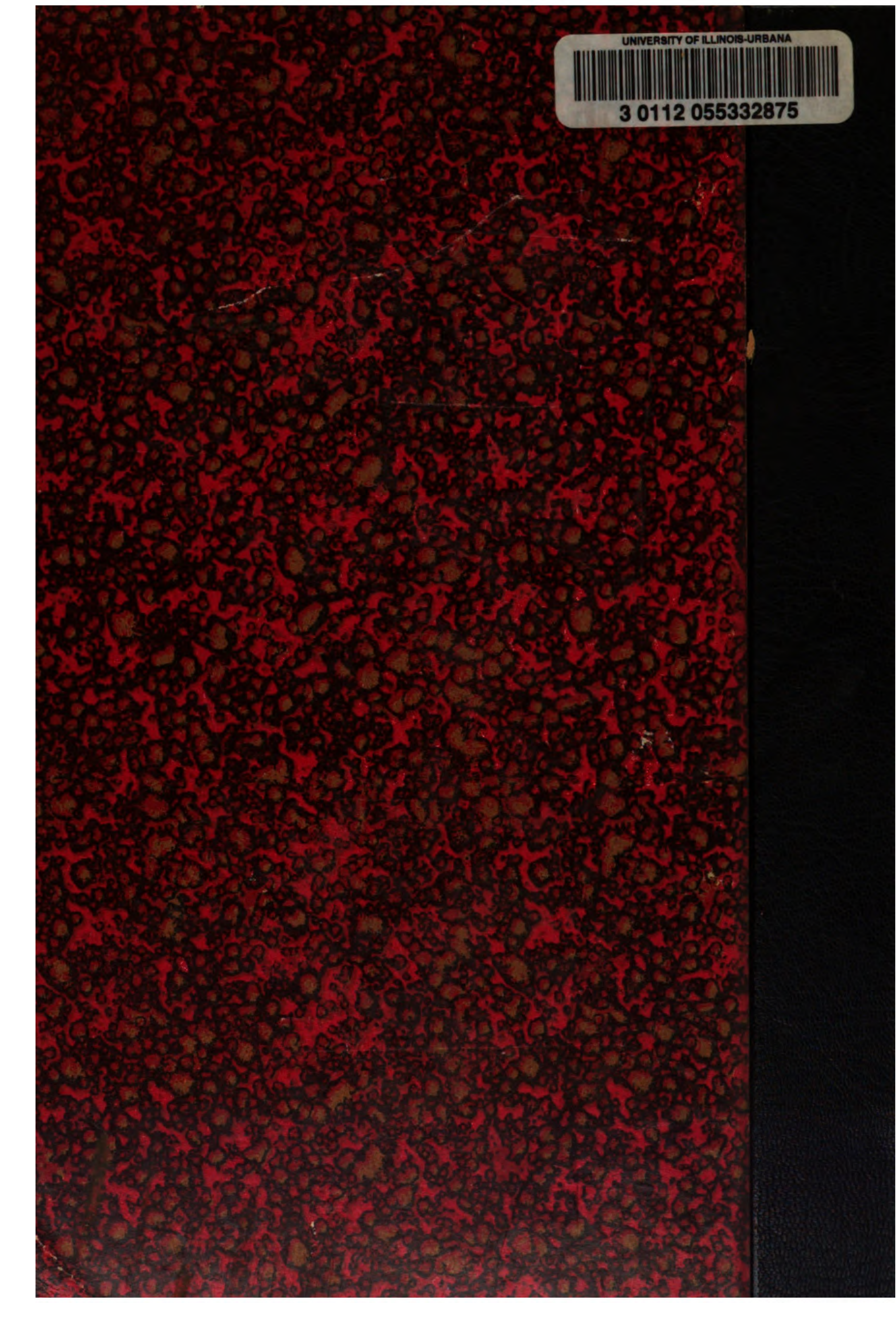












UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 055332875